ISSN 1302-5600
E-ISSN 2791-7657

MİLLÎ EĞİTİM

Bahar / Spring **2022** • **Yıl** / Year: **51** • **Sayı** / Number: **234**

Üç ayda bir yayımlanır. Hakemli bir dergidir.
Published quarterly. A refereed journal.

Millî Eğitim Bakanlığı Adına Sahibi *Prof. Dr. Mahmut ÖZER*
The Publisher on Behalf of The Ministry of National Education *Millî Eğitim Bakanı*
Minister of National Education

Genel Yayın Yönetmeni *Levent ÖZİL*
General Publishing Director *Destek Hizmetleri Genel Müdürü*
General Director of Support Services

Yayın Yönetmeni *Habip SALBAŞ*
Publishing Director *Ders Kitapları ve Yayımlar Daire Başkanı*
Head of Textbooks and Publications Department

Yazı İşleri Müdürü *Hikmet AZER*
Chief Editor

Yayın Kurulu *Prof. Dr. Petek AŞKAR (Millî Eğitim Bakanlığı)*
Editorial Board *Prof. Dr. Semih AKTEKİN (Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi)*
Prof. Dr. Alipaşa AYAS (Bilkent Üniversitesi)
Prof. Dr. Mehmet Öcal OĞUZ (Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi)
Prof. Dr. Selahattin GELBAL (Hacettepe Üniversitesi)
Prof. Dr. Mine IŞIKSAL BOSTAN (Orta Doğu Teknik Üniversitesi)
Prof. Dr. Aysun DOĞAN (Ege Üniversitesi)
Doç. Dr. Dilara BAKAN KALAYCIOĞLU (Gazi Üniversitesi)
Dr. Hayri Eren SUNA (Millî Eğitim Bakanlığı)

Başeditör *Hakkı USLU*
Editor in Chief

Editörler *Köksal DOĞAN*
Editors *Nazlı YILDIZ*
Nurcan ŞEN
Dr. Rabia Sultan GÜNEŞ KOÇ

Ön İnceleme Komisyonu *Hakkı USLU*
Pre-evalution Board *Köksal DOĞAN*
Nazlı YILDIZ
Dr. Rabia Sultan GÜNEŞ KOÇ

İngilizce Danışmanı *Nurcan ŞEN*
English Adviser

Kapak Tasarımı *Berat YURTALAN*
Cover Design

Dizgi *Pınar BALKIŞ*
Typesetting-Composition

Adres *Millî Eğitim Bakanlığı*
Address *Beşevler Kampüsü 1 Blok, 06560 Yenimahalle / ANKARA*
e-mail: med@meb.gov.tr web: dhgm.meb.gov.tr
Tel / Phone: 0 312 413 19 17 - 413 19 13

Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları *8110*
Publications of Ministry of National Education

Süreli Yayınlar Dizisi *365*
Periodicals Series

24/09/2018 tarihli ve 17266783 sayılı makam oluru ile 600 adet basılmıştır.
The journal was printed as 600 pieces according to the authority approval of Ministery of National Education with the date of 24/09/2018 and the number of 17266783.

Bu Sayının Hakemleri
Guest Advisory Board

Prof. Dr. Abdullah ÇALIŞKAN	Toros Üniversitesi
Prof. Dr. Ali BOZKURT	Gaziantep Üniversitesi
Prof. Dr. Ali Rıza ERDEM	Adnan Menderes Üniversitesi
Prof. Dr. Ayhan DİKİCİ	Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi
Prof. Dr. Cem BALÇIKANLI	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Deniz Beste ÇEVİK KILIÇ	Balıkesir Üniversitesi
Prof. Dr. Erhan DURUKAN	Trabzon Üniversitesi
Prof. Dr. Fatih Çetin ÇETİNKAYA	Düzce Üniversitesi
Prof. Dr. Hatice ODACI	Karadeniz Teknik Üniversitesi
Prof. Dr. İrfan TERZİ	Kütahya Dumlupınar Üniversitesi
Prof. Dr. Kaya YILDIZ	Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Prof. Dr. Kelime ERDAL	Bursa Uludağ Üniversitesi
Prof. Dr. Kürşat YENİLMEZ (2)	Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Prof. Dr. Muhsine BÖREKÇİ	Atatürk Üniversitesi
Prof. Dr. Mustafa BEKTAŞ	Sakarya Üniversitesi
Prof. Dr. Nuri BALOĞLU	Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi
Prof. Dr. Özgen KORKMAZ	Amasya Üniversitesi
Prof. Dr. Remzi Yavaş KINCAL	Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Prof. Dr. Yusuf BUDAK	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Yücel GELİŞLİ	Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Ahmet AYIK	Atatürk Üniversitesi
Doç. Dr. Ajda Şenol SAKİN	Bursa Uludağ Üniversitesi
Doç. Dr. Ali Serdar SAĞKAL	Aydın Adnan Menderes Üniversitesi
Doç. Dr. Aysel DEMİROĞLU	Anadolu Üniversitesi
Doç. Dr. Ayşe Derya IŞIK	Bartın Üniversitesi
Doç. Dr. Banu Yücel TOY (2)	Yıldız Teknik Üniversitesi
Doç. Dr. Behice VARIŞOĞLU	Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi
Doç. Dr. Bilge BAĞCI AYRANCI	Aydın Adnan Menderes Üniversitesi
Doç. Dr. Bilge GÖK	Hacettepe Üniversitesi
Doç. Dr. Durmuş Ümmet	Marmara Üniversitesi
Doç. Dr. Esen DURMUŞ (2)	Fırat Üniversitesi
Doç. Dr. Esra İşmen GAZİOĞLU	İstanbul Üniversitesi
Doç. Dr. Ezgi BABACAN	Necmettin Erbakan Üniversitesi
Doç. Dr. Fahri SEZER	Balıkesir Üniversitesi
Doç. Dr. Gürkan ERGEN	Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Doç. Dr. Hasan DEMİRTAŞ	İnönü Üniversitesi
Doç. Dr. Hüseyin Vehbi İMAMOĞLU (2)	Sinop Üniversitesi
Doç. Dr. İbrahim DELEN	Uşak Üniversitesi
Doç. Dr. İdris ŞAHİN	Dokuz Eylül Üniversitesi
Doç. Dr. İlker KALENDER	İhsan Doğramacı Bilkent Üniversitesi
Doç. Dr. İzzet PARMAKSIZ	Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi
Doç. Dr. M. Hanifi ERCOŞKUN	Atatürk Üniversitesi
Doç. Dr. Mustafa ERDEM	Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi
Doç. Dr. Mustafa TÜRKYILMAZ	Ahi Evran Üniversitesi
Doç. Dr. Nazlı YILDIZ İKİKARDEŞ	Balıkesir Üniversitesi
Doç. Dr. Nevin AKKAYA	Dokuz Eylül Üniversitesi
Doç. Dr. Nilgün AÇIK	Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
Doç. Dr. Orhan BOZDEMİR	Atatürk Üniversitesi
Doç. Dr. Özlem AKIN ŞİŞMAN	Pamukkale Üniversitesi
Doç. Dr. Ramazan ÇEKEN	Aksaray Üniversitesi
Doç. Dr. Rasim TÖSTEN	Siirt Üniversitesi
Doç. Dr. Sedat KARAÇAM	Düzce Üniversitesi
Doç. Dr. Selvinaz SAÇAN	Aydın Adnan Menderes Üniversitesi
Doç. Dr. Serdar SOLAK	Kocaeli Üniversitesi
Doç. Dr. Seval ERDEN ÇINAR	Marmara Üniversitesi

Doç. Dr. Soner DOĞAN	Sivas Cumhuriyet Üniversitesi
Doç. Dr. Ülker ŞEN	Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Veli BATDI	Gaziantep Üniversitesi
Doç. Dr. Veysel OKÇU	Siirt Üniversitesi
Doç. Dr. Yavuz BOLAT	Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi
Doç. Dr. Yeliz YEŞİL	Trakya Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Adem YILMAZ	Kastamonu Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Alev ÜSTÜNDAĞ	Sağlık Bilimleri Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Asena AYVAZ CAN	Erciyes Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Asiye PARLAK RAKAP	Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Aslı GÜNDOĞAN	Uşak Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Bayram ARICI	Muş Alparslan Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Caner ÖZDEMİR	Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Davut ELMACI	Amasya Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Defne YABAŞ	Bahçeşehir Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Dila Nur YAZICI	Ondokuz Mayıs Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Doğan GÜLLÜ	Kocaeli Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Emrah ÖZBUĞUTU	Siirt Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Ersoy KARABAY	Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Gözde KIRAL UÇAR	Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Güler YANIK	Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi H. Hasan YOLCU	Kafkas Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Hakan POLAT	Fırat Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Hakkı KAHVECİ	Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Nimet PIRASA	Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Onur İŞBULAN	Sakarya Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Ömer KEMİKSİZ	Bartın Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Sabahattin ÇAM	Çukurova Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Taşkın SOYSAL	Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Yelda SEVİM	Fırat Üniversitesi
Dr. Ayhan İNCİRCİ	Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi
Dr. Bilge YALÇINDAĞ	Abdullah Gül Üniversitesi
Dr. Mustafa Cem BABADOĞAN	Ankara Üniversitesi
Dr. Nilay NEYİŞCİ	Hacettepe Üniversitesi
Dr. Yılmaz SARIER	MEB Odunpazarı İlçe MEM

Millî Eğitim dergisi; **TÜBİTAK ULAKBİM TR Dizin** *Türkçe veri tabanı ve* **SCOPUS, EBSCO, UDL-EDGE (i-Focus, i-journals, i-future)** *uluslararası veri tabanlarında indekslenmektedir.*

Abonelik Şartları

Derginin yıllık abonelik bedeli 40 TL'dir.

Abonelik için yıllık abone bedelinin **Döner Sermaye Müdürlüğü** *adına* **Ziraat Bankası**

TR 79 0001 0017 4505 4952 1351 93 *No.lu hesabına yatırılması ve makbuzun abonelik gerçekleştiren kişi ise T.C. kimlik numarası, kurum ise vergi numarası ve açık adres yazılarak Millî Eğitim Bakanlığı Beşevler Kampüsü I Blok, 06560 Yenimahalle/ANKARA adresine gönderilmesi gerekmektedir.*

Baskı-Dağıtım

MEB Döner Sermaye İşletmesi Müdürlüğü

(0312) 413 42 03

İçindekiler
Table of Contents

Birinci ve İkinci Sınıfta Okuma Becerilerinin Gelişimi ve Matthew Etkisi: Boylamsal Bir Çalışmanın Sonuçları

Development of Reading Skills in First and Second Grade and the Matthew Effect: Results of a Longitudinal Study

Araştırma Makalesi

Cevriye ERGÜL, Zeynep BAHAP KUDRET, Gözde AKOĞLU, Meral Çilem ÖKCÜN AKÇAMUŞ, Burcu KILIÇ TÜLÜ, Ergül DEMİR • 939

İlkokul Öğrencilerinde Duygusal Zekâ ile Okul Reddi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

A Study on the Relationship Between Emotional Intelligence and School Refusal Among Primary School Students

Araştırma Makalesi

Mehmet Selim ÇULLU, Osman SAMANCI • 967

İlkokul Öğrencilerinin Problem Çözme Becerilerinin ve STEM'e Yönelik Tutumlarının İncelenmesi

Examining of Primary School Students' Problem-Solving Skills and Attitudes Towards STEM

Araştırma Makalesi

Sevilay YILDIZ KAYA, Muhammet ÖZDEMİR • 987

İlkokul ve Ortaokul İngilizce Derslerinde Kullanılan Şarkıların Müziksel Açıdan Değerlendirilmesi

Musical Evaluation of Songs Used in English Lessons at Primary and Middle Schools

Araştırma Makalesi

Enes Furkan DANACI, Betül KARAGÖZ DURSUN, Süleyman Nihat ŞAD • 1011

İlköğretim Matematik Öğretim Programında Sarmal Yaklaşım Yansımalarının İncelenmesi

The Examination of Reflections of the Spiral Approach in the Elementary Mathematics Curriculum of Turkey

Araştırma Makalesi

Abdullah ÖZKALE, Yasin MEMİŞ • 1031

Matematik Uygulamaları Dersinin Varlığı ve Seçim Süreci

The Presence of an Elective Applied Mathematics Course and Its Selection Process

Araştırma Makalesi

Özlem ALBAYRAKOĞLU, Abdurrahman KILIÇ • 1063

Ortaokul Fen Bilimleri Kitaplarında "Sıfır Atık Projesi"

"Zero Waste Project" in Secondary School Science Course Books

Araştırma Makalesi

Sinan ERTEN, Pelin KÖSEOĞLU • 1085

Fen Bilimleri Dersi İçin Geliştirilen Örnek Etkinliklerin Öğrenci Görüşleri Açısından Değerlendirilmesi

Evaluation of Sample Activities Developed for Science Course in Terms of Student Opinions

Araştırma Makalesi

Canan ÇOLAK SEYMEN, Arzu SAKA • 1111

Ortaöğretim Türk Dili ve Edebiyatı Dersinin 21. Yüzyıl Becerileri Açısından İncelenmesi

An Analysis of Secondary Education Turkish Language and Literature Course with Regards to the 21st Century Skills

Araştırma Makalesi

Betül SARITAŞ, Adile YILMAZ • 1137

Ortaokul Sözlü Anlatım Öz Yeterlik Algı Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

Middle School Verbal Lecture Self-Efficacy Perception Scale: Validity and Reliability Study

Araştırma Makalesi

Selvi DEMİR, Muhsine BÖREKÇİ • 1161

MEB 2017 Ortaokul Müzik Dersi Öğretim Programı'nın Öğretmen Görüşleri Doğrultusunda Değerlendirilmesi

An Evaluation of Ministry of National Education 2017 Secondary School Music Lesson Curriculum Based on Opinions of Teachers

Araştırma Makalesi

Zeynep ÖZER, Hatice ONURAY EĞİLMEZ • 1181

Yaşam Becerileri Psikoeğitim Programının 11. Sınıf Öğrencilerinin Yaşam Becerilerine ve Problem Davranışlarına Etkisi

The Effect of Life Skills Psychoeducation Program on the 11th Grade Students' Life Skills and Behaviors

Araştırma Makalesi

Dilşad KUTSAL, Serap NAZLI • 1209

Okul Psikolojik Danışmanlarının Davranım Sorunları Gösteren Lise Öğrencileriyle Çalışma Deneyimleri

Experiences of School Counselors Working With High School Students With Conduct Problems

Araştırma Makalesi

Cafer KILIÇ, Gözde ŞENSOY, Fatma Ebru İKİZ • 1233

Özel Eğitim Okulu Yöneticilerinin Çatışma Stratejileri ile Öğretmenlerin Psikolojik Yıldırmaya Maruz Kalma Düzeyleri Arasındaki İlişki

The Relationship Between the Conflict Strategies of Special Education Schools Principals and Teachers' Level of Exposure to Mobbing Behaviours They Are Exposed to

Araştırma Makalesi

Ömer DEMİR, Semiha ŞAHİN • 1257

Özel Gereksinimli Öğrencilerin Eğitiminde Kullanılan Fen Bilimleri Ders Kitabının Öğretmen Görüşlerine Dayalı Olarak Değerlendirilmesi

Evaluation of the Science Textbook Used in the Education of Special Needs Students Based on Teachers' Views

Araştırma Makalesi

Çiğdem TÜRKER YILDIRIM, Ahmet YIKMIŞ • 1281

Psikolojik Sermayenin Duygusal Bağlılık Üzerindeki Etkisinde Duygusal Emeğin Aracı Rolü: Öğretmenler Üzerine Bir Araştırma

Mediator Role of Emotional Labor in the Effect of Psychological Capital on Affective Commitment: An Investigation With Teachers

Araştırma Makalesi

Burak ÖZDEMİR, Kürşat TARIM • 1305

Uyarlama Eğitim Programı'nın Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kaynaştırma ile İlgili Düşünceleri, Tutumları ve Endişeleri Üzerindeki Etkisinin Karşılaştırılması

Effects of Adaptation Training Program on Thoughts, Attitudes and Concerns of Preschool Teachers About Inclusive Education

Araştırma Makalesi

Demet AYDIN, Mehmet Nur TUĞLUK • 1327

Aile Eğitimi Veren Rehber Öğretmenlerin Kurslarda Karşılaştıkları Sorunların İncelenmesi

Researching the Problems in the Class Encountered by Guide Teachers, Teaching Family Education

Araştırma Makalesi

Sedat ABDULHAKİMOĞULLARI, Osman SAMANCI • 1343

Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi Öğrencilerinin Okula Yabancılaşmaya Yönelik Görüşleri ve Mesleki Eğitime Yönelik Tutumları

Vocational and Technical Anatolian High School Students' Opinions for School Alienation and Their Attitudes for Vocational Education

Araştırma Makalesi

Zeynep ÖZTÜRK, Süleyman GÖKSOY • 1357

Millî Eğitim Bakanlığı Mevzuatına Göre Öğrenci Ahlakının İncelenmesi

Review of Student Morality According to the Regulations of the Ministry of National Education

Araştırma Makalesi

Kadri BEKTAŞ, Bekir ŞİRİN, Özgür SİREM • 1381

Öğretmenlerin STEM Eğitimine Yönelik Farkındalık, Tutum ve Sınıf İçi Uygulama Özyeterlik Algılarının İncelenmesi

Investigation of Teachers' Self-Efficacy Perceptions of Awareness, Attitudes and Intra-Class Practice Towards STEM Education

Araştırma Makalesi

Fikriye YAMAN, Bayram AŞILIOĞLU • 1395

Öğretmenlerin Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliğinde Yapılan Düzenlemelere İlişkin Görüşleri

Teachers' Views on the Arrangements in the Regulation on Appointment and Relocation

Araştırma Makalesi

İlker KÖSTERELİOĞLU • 1417

Öğretmenlerin Öğretmenler Odasına İlişkin Metaforik Algıları

Teachers' Metaphoric Perceptions About the Teachers' Room

Araştırma Makalesi

Ali GÖKALP, Yusuf İNEL, Servet ÜZTEMUR, Abdullah İsmet ÜNAL • 1441

Öğretmenlerin Yaşadıkları Çatışmaların Çözümünde Okul Müdürlerinin Arabuluculuk Davranışları

Mediation Behavior of School Directors in Resolving the Conflict Experienced By Teachers

Araştırma Makalesi

Mehmet ÖZDOĞRU • 1457

Girişimci Öğretmen Davranışları Ölçeği: Bir Ölçek Uyarlama Çalışması

The Entrepreneurial Teacher Behavior Scale: A Scale Adaptation Study

Araştırma Makalesi

Rıza AKKAYA, Münevver ÇETİN • 1473

Yabancı ve Yerli Öğrencilerin Birbirleri Hakkında Görüşlerinin Metafor Yoluyla İncelenmesi

Metaphor Analysis of Foreign and Local Students' Views About Each Other

Araştırma Makalesi

Gürkan SARIDAŞ • 1491

Sınıf Öğretmeni Adaylarının Çocuk Edebiyatı Türlerine Göre Oyuncak Kitap Hazırlama Deneyimleri

Preservice Classroom Teachers' Experiences of Designing Toy Books According to Types of Children's Literature

Araştırma Makalesi

Meral GÖZÜKÜÇÜK • 1507

Dijital Hikâye Anlatımının Ortaokul 7. Sınıf Öğrencilerinin Hikâye Yazma Kaygıları Üzerindeki Etkisi

The Effect of Digital Storytelling on Anxieties of the 7th Graders at Secondary School Towards Story Writing

Araştırma Makalesi

Aysun EROĞLU , Alpaslan OKUR • 1529

Dağıtımcı Liderlik Ölçeğinin Türkçe Uyarlaması: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

Turkish Adaptation of Distributed Leadership Scale: Validity and Reliability Study

Araştırma Makalesi

Muhammet İbrahim AKYÜREK • 1553

Düşünme Rutinleri ve Ders Kitabı Etkinliklerinin Öğrencilerin Kendilerini Yazılı İfade Edebilmelerine Etkisi: Bir Eylem Araştırması

Effect of Thinking Routines and Textbook Activities on Students' Skills of Expressing Themselves: An Action Research

Araştırma Makalesi

Gülben TAŞBAKAN, Kevser KOÇ • 1567

Millî Eğitim Dergisinde Yayımlanan Makalelerin Türkçe Eğitimi Açısından Bibliyometrik Analizi

Bibliometric Analysis of Articles Published in the Journal of National Education in Terms of Turkish Education

Araştırma Makalesi

Zekerya BATUR, Şeyma ÖZDİL, Halil Ziya ÖZCAN • 1591

Geniş Ölçekli Değerlendirmelerde Olası Değerlerin Kullanımına İlişkin Bir Öneri: Gri İlişki Analizi

A Recommendation to Use of Plausible Values in Large-Scale Assessments: The Grey Relational Analysis

Araştırma Makalesi

Seher YALÇIN, Ömay ÇOKLUK BÖKEOĞLU • 1613

Popüler Dizi-Film Karakterlerinin Lise Öğrencilerinin Rol Model Alma Davranışı Üzerindeki Etkisi: 'Onun Gibi Olsam'

The Effect of Popular Series-Movies Characters on High School Students' Role Modeling Behavior: 'If I Were in Their Shoes, ...'

Araştırma Makalesi

Nuri TÜRK, Abdullah ATLİ • 1639

Yabancı Dil Öğretmenlerinin Gözünden Pandemi Döneminde Yabancı Dil Öğretimi

Perceptions of Foreign Language Teachers on Foreign Language Teaching During the Coronavirus Pandemic

Araştırma Makalesi

İbrahim Yaşar KAZU, Cemre KURTOĞLU YALÇIN, Cemal YALÇIN • 1661

Sosyal Bilgiler Dersine Giren Öğretmenlerin Uzaktan Eğitime Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi

An Investigation on the Views of Teachers About Distance Education in Social Studies Course

Araştırma Makalesi

Abdullah Cevdet KIRIKÇI , İrfan ARIKAN , Gürkan ÇETİN • 1683

Koronavirüs Salgını Döneminde Canlı Dersler: Veli Görüşleriyle İlgili Bir İnceleme

Live Lessons During the Coronavirus Outbreak: A Review of Parents' Views

Araştırma Makalesi

Güler KARAMAN, Süleyman Sadi SEFEROĞLU • 1755

Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Covid-19 Salgınından Korunma Tedbirlerine Verdikleri Destek, Riskli Davranışları ve Yaşçılık Eğilimleri

The Support, Risky Behaviors and Ageism Tendencies of High School Seniors to the Prevention Measures from the Covid-19 Pandemic

Araştırma Makalesi

M. Ersin KUŞDİL, Leman Pınar TOSUN, Ahu ÖZTÜRK, Kenan ALPARSLAN, Gamze ÖZDEMİR, Merve ÇAVUŞOĞLU, Anıl KABLANOĞLU, Sercan KARLIDAĞ, Dilan POLAT • 1709

"Ders Araştırmasına Dayalı Disiplinler Arası Etkinlik Planı Geliştirme": Tasarım Beceri Atölyeleri Öğretmen Eğitimi Model Önerisi

"Developing Interdisciplinary Activity Plan Based on Lesson Study": Design-Skill Workshops Teacher Education Model Suggestion

Derleme Makalesi

Filiz GÜLHAN • 1755

Covid-Pandemi Döneminde Sınıf Öğretmenlerinin Uzaktan Canlı Dersle Matematik Öğretimi Deneyimleri

Primary School Teachers' Experiences in Teaching Mathematics with Distance Education in the Covid-Pandemic Period

Araştırma Makalesi

Ergün YURTBAKAN, Tuba AYDOĞDU İSKENDEROĞLU • 1733

Matematik Öğretiminde Tasarım Beceri Atölyeleri (TBA) Etkinliklerinin Geliştirilmesi: Bir Model Önerisi

Development of Design-Skill Workshops Activities in Mathematics Teaching: A Model Proposal

Derleme Makalesi

Banu YÜCEL TOY, Şeyma UÇAR • 1805

Millî Eğitim Dergisi Yayın İlkeleri

Publication Principles of the Journal of National Education **• 1831**

MİLLÎ EĞİTİM ● Cilt: 51 ● Bahar/2022 ● Sayı: 234, (939-966)

BİRİNCİ VE İKİNCİ SINIFTA OKUMA BECERİLERİNİN GELİŞİMİ VE MATTHEW ETKİSİ: BOYLAMSAL BİR ÇALIŞMANIN SONUÇLARI*

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Cevriye ERGÜL[1], Zeynep BAHAP KUDRET[2], Gözde AKOĞLU[3], Meral Çilem ÖKCÜN AKÇAMUŞ[4], Burcu KILIÇ TÜLÜ[5], Ergül DEMİR[6]

* Bu çalışma TÜBİTAK tarafından desteklenen 215K027 nolu proje kapsamında yürütülmüştür.

1 Prof. Dr., Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, Ankara, cergul@ankara.edu.tr, ORCID: 0000-0001-6793-6469.

2 Dr. Öğr. Üyesi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, Ankara, zkudret@ankara.edu.tr, ORCID: 0000-0001-5192-0892.

3 Prof. Dr., İzmir Katip Çelebi Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Çocuk Gelişimi Bölümü, İzmir, gozde.akoglu@ikcu.edu.tr, ORCID: 0000-0002-3685-4310.

4 Doç. Dr., Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, Ankara, okcun@ankara.edu.tr, ORCID: 0000-0003-3297-9711.

5 Öğr. Gör. Dr., Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, Ankara, tulu@ankara.edu.tr, ORCID: 0000-0002-9623-8392.

6 Doç. Dr., Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Anabilim Dalı, Ankara, erguldemir@ankara.edu.tr, ORCID: 0000-0002-3708-8013.

Geliş Tarihi: 08.02.2021 **Kabul Tarihi:** 09.04.2021 **DOI:** 10.37669 milliegitim.875859

Öz: Bu çalışmada çocukların okuma performansları birinci sınıftan ikinci sınıfın sonuna kadar boylamsal olarak izlenmiş ve düşük okuma başarısının çocuklar arasında ne oranda gözlendiği, birinci sınıfta gözlenen performansın ikinci sınıfta ne oranda sürdürüldüğü, performanslarında Matthew etkisi gözlenip gözlenmediği ve farklı düzeylerde okuma başarısı gösteren çocukların ne tür SED ve cinsiyet özellikleri gösterdikleri betimsel olarak incelenmiştir. Ankara'daki 45 okulda yürütülen çalışmaya tipik gelişim gösteren toplam 427 çocuk katılmıştır. Çocukların okuma performansları Okuma Yazma Değerlendirme Bataryası (OYAB) kullanılarak birinci ve ikinci sınıf boyunca dört kez değerlendirilmiştir. Elde edilen sonuçlar düşük okuma performansı gösteren çocukların oranının %34 olduğunu, birinci sınıftaki düşük okuma performansının %66,9 oranında ikinci sınıfta da sürdürüldüğünü, farklı düzeylerde okuma başarısı gösteren gruplar arasındaki farkın ilerleyen dönemlerde artarak devam ettiğini ve böylece Matthew etkisinin oluştuğunu göstermiştir. Ayrıca, alt-SED'den gelen çocukların okuma güçlükleri açısından daha yüksek risk taşıdıkları ve kızların daha büyük oranda düşük okuma başarısı gösterdikleri bulunmuştur. Sonuçlar alanyazın ve uygulamalar açısından ayrıntılı tartışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: okuma becerilerinin gelişimi, boylamsal çalışma, Matthew etkisi, birinci ve ikinci sınıf

DEVELOPMENT OF READING SKILLS IN FIRST AND SECOND GRADE AND THE MATTHEW EFFECT: RESULTS OF A LONGITUDINAL STUDY

Abstract:

In this study, children's reading performances were monitored longitudinally from the first grade to the end of the second grade, and to what extent low reading achievement was observed among children, to what extent the performance observed in the first grade was maintained in the second grade, whether the Matthew effect was observed in their performances, and what type of SES and gender characteristics of children with different levels of reading achievement displayed were examined descriptively. A total of 427 children with typical development participated in the study conducted in 45 schools in Ankara. The reading performances of the children were evaluated four times during the first and second grade using the Literacy Assessment Battery (LAB). The results showed that the proportion of children with low reading performance was 34%, that the low reading performance in the first grade was maintained at a rate of 66.9% in the second grade, the difference between the groups with different levels of reading achievement continued to increase in the following semesters, and thus the Matthew effect occurred. In addition, it was found that children from the low SES had a higher risk of reading difficulties and girls showed a higher rate of lower reading achievement. Results were discussed in detail in terms of literature and practice.

Keywords: development of reading skills, longitudinal study, Matthew effect, first and second grade

Giriş

Okuma becerileri akademik başarının ve bağımsız öğrenmenin temelini oluşturmaktadır. Bu nedenle, okulda çocuklara ilk olarak okuma becerilerinin kazandırılması hedeflenmekte ve böylece çocukların okuma becerilerini bir araç olarak kullanarak diğer akademik alanlardaki öğrenmeyi gerçekleştirmeleri beklenmektedir (Pfost, Hattie, Dörfler ve Artelt, 2014; Reschly, 2010). Buna karşın, okuma becerilerinin edinimi çok sayıda bilişsel sürecin etkili bir şekilde kullanılmasını gerektiren ve çevresel birçok faktörden etkilenen karmaşık bir süreçtir (Keenan Betjemann, Wadsworth, DeFries ve Olson, 2006; Myrberg ve Rosen 2008). Bu süreçlerin herhangi birinde yetersizlik veya çevresel herhangi bir olumsuz durum söz konusu olduğunda okuma becerilerinin ediniminde problemler yaşanabilmektedir (Byrne vd., 2007; Frith 1999; Keenan vd., 2006).

Pek çok çalışmada okul çağı çocuklarının çok önemli bir bölümünün okuma becerilerinin edinilmesinde akranları düzeyinde başarı gösteremediği ve tüm okul yaşamları boyunca da akranlarının gerisinde kalmaya devam ettikleri gösterilmiştir (Farkas ve Hibel, 2008; Nordström, Jacobson ve Söderberg, 2016; Reschly, 2010; Snow, Burns ve Griffin, 1998). Bu oranın ABD'de yürütülen bir çalışmada dördüncü sınıf düzeyinde %32 olduğu belirlenmiş ve yaklaşık her üç çocuktan birinin sınıf düzeyinin gerisinde okuma performansı gösterdiği bulunmuştur (National Assessment of Educational Progress, 2013).

Okumayı öğrenme sürecine kötü bir başlangıç yapan çocukların zaman içerisindeki okuma gelişimlerini inceleyen çalışmaların çoğu okumayı öğrenme sürecinde başarısız olan çocukların yaşadıkları başarısızlıkların sonraki yıllarda da çok büyük oranda sürdüğünü, önemli bir bölümünde ise genel bir akademik başarısızlığa dönüştüğünü göstermektedir (ör. Boland, 1993; Cunningham ve Stanovich, 1997; Juel, 1988; Nordström vd., 2016; Parrila, Aunola, Leskinen, Nurmi ve Kirby, 2005; Rescorla ve Rosenthal, 2004). Alanyazında çokça atıfta bulunulan çalışmalardan biri Juel (1988) tarafından gerçekleştirilen ve çocukların birinci sınıftan dördüncü sınıfın sonuna kadar boylamsal olarak izlendiği çalışmadır. Bu çalışmada birinci sınıfın sonunda okumada başarısız olan çocukların %88'inin dördüncü sınıfın sonunda da başarısız oldukları gösterilmiştir. Diğer bir deyişle, okumada kötü bir başlangıç yapan her 100 çocuktan 88'i dördüncü sınıfta da sınıf düzeyinin gerisinde bir performans göstermeye devam etmektedir. Başarısızlığın daha ileri yıllarda sürüp sürmediğini inceleyen çalışmalarda da benzer sonuçlar elde edilmiştir. Örneğin, Cunningham ve Stanovich (1997), çocukların birinci sınıftaki okuma becerilerinin 11. sınıftaki okuduğunu anlama, sözcük bilgisi ve genel bilgi düzeyleri ile güçlü bir şekilde ilişkili olduğunu ve çocukların %70'inde başlangıçta belirlenen okuma problemlerinin ileriki sınıflarda da değişmediğini bulmuşlardır. Diğer bir çalışmada dördüncü sınıfta okuma-yazma becerilerinde ciddi sınırlılığı olan öğrencilerin büyük çoğunluğunun lise yıllarında da sınırlılıklarının devam ettiği, bu nedenle de okulu bıraktıkları belirtilmiştir (Scarborough, 2002). Son yıllarda yapılan başka bir çalışmada ise Nordström ve diğerleri (2016) çocukların ikinci sınıftaki okuma başarısının sözel olmayan zekâ puanları kontrol altına alındığında dahi 9. sınıftaki genel akademik başarıyı güçlü bir şekilde yordayabildiğini göstermişlerdir. Bu bulgular çok dikkat çekicidir ve çocukların okumayı öğrenme sürecinde yaşadıkları problemlerin tüm akademik yaşamlarını etkilediğini açık bir şekilde göstermektedir.

Okuma Başarısı ve Matthew Etkisi

İlk okumayı öğrenme sürecinde yaşanan problemlerin sonraki yıllardaki okuma performansı ve genel akademik başarı üzerinde nasıl bu denli büyük bir etki oluşturduğuna yönelik en yaygın kabul gören açıklamalardan biri çocukların başlangıçtaki düşük okuma performansları nedeniyle okuma deneyimlerinin daha az olmasına ve bu nedenle süreç içerisinde akranları ile aralarındaki performans farkının giderek

büyümesine dayandırılmaktadır (Burns ve Kidd, 2010; Nordström vd., 2016; Scarborough, 2002; Snowling, 2001). Alanyazında "Matthew Etkisi" olarak tanımlanan bu yaklaşıma göre okuma sürecine kötü bir başlangıç yapan çocukların zaman içerisinde akranları ile aralarındaki farkın açıldığı ve akranları daha iyi okuyucular hâline gelirken, bu çocukların onlarla karşılaştırıldıklarında çok daha geride performans gösterdikleri belirtilmektedir (Bast ve Reitsma, 1998; Morgan vd., 2008; Pfost vd., 2014; Rigney, 2010; Stanovich, 1986, 2009).

Aslında ilk olarak ekonomi literatüründe kullanılan ve "Zengin zamanla daha da zenginleşir, fakir zamanla daha da fakirleşir." yaklaşımını okuma başarısı ile ilişkili olarak kullanan Stanovich (1986, 2000) iki grup arasında okuma becerilerindeki gittikçe artan performans farklılıklarının okuma deneyimi ile ilişkili olduğunu vurgulamaktadır. Buna göre, iyi okuyucular okuyabildikleri ve okuduklarını anladıkları için okumaktan daha çok keyif almakta ve bu nedenle okumaya ilişkin daha yüksek motivasyon göstererek daha çok okumakta ve okuma deneyimi kazanmaktadır (Baker ve Wigfield, 1999; Morgan ve Fuchs, 2007; Retelsdorf vd., 2014; Schiefele, Schaffner, Möller ve Wigfield, 2012). Bu durum ise okuma becerilerinde süreç içerisinde daha hızlı bir ilerleme göstermelerine ve ilerleme gösterdikçe daha çok okuma etkinliği içinde yer almalarına neden olmaktadır (Pfost, Dörfler ve Artelt, 2012; Wang ve Guthrie, 2004). Başka bir deyişle, süreç okumada yukarı yönlü spiral bir döngüye dönüşmektedir (Guthrie, Wigfield, Metsala ve Cox, 1999; Morgan vd., 2008). Diğer taraftan, okumada iyi başlangıç yapamamış akranları ise tersi bir süreç yaşamakta, yeterince iyi okuyamadıkları ve okuduklarını anlayamadıkları için okumaktan keyif alamamakta ve keyif almadığı için okuma etkinliklerini daha az sıklıkla gerçekleştirmektedirler (Aunola, Leskinen, Onatsu-Arvilommi ve Nurmi, 2002; Pfost, Dörfler ve Artelt, 2012; Pfost vd., 2014). Okumada daha az deneyim kazandıkları için okuma becerilerindeki gelişimleri daha yavaş olmakta ve akranları ile aralarındaki farklar zamanla daha da açılmaktadır (Bast ve Reitsma, 1998; Morgan vd., 2008; Morgan ve Fuchs, 2007). Bu çocukların önemli bir bölümü ise ilerleyen yıllarda okumada yaşadıkları başarısızlık ve sınıf düzeyinin gerisindeki performansları nedeniyle öğrenme güçlüğü ile tanılanmak durumunda kalmaktadırlar (Pennington, 2006; Schatschneider, Wagner, Hart ve Tighe, 2016; Shaywitz, Morris ve Shaywitz, 2008). Hatta Stanovich (1986) çocukların öğrenme güçlüğü ile tanılanmalarının temel nedeninin Matthew etkisi olduğunu, çocukların başlangıçta yaşadıkları güçlüklerin süreç içerisinde gittikçe artan ve yaygınlaşan bilişsel ve davranışsal yetersizliklere dönüştüğünü, motivasyonlarını kaybettiklerini ve bu nedenle de tanı ile karşı karşıya kaldıklarını vurgulamıştır. Alanyazında ayrıca çocukların okumada yaşadıkları sorunların ilerleyen yıllarda genel bilişsel, sosyal ve duygusal gelişimlerini de olumsuz etkilediği ve çocukların eşlik eden çok sayıda sosyal ve duygusal problemle baş etmek zorunda kaldıkları vurgulanmaktadır (Bennett, Brown, Boyle, Racine ve Offord, 2003; Kavale ve Forness, 1996). Okumada güçlük yaşayan çocukların akranlarının gerisinde başladıkları akademik yaşamları çoğu durumda erken de sonlanmaktadır (Boland, 1993; Retelsdorf, Köller ve Möller, 2014). Bu bağlamda,

çocukların okuma becerilerinde gösterdikleri performansın tüm yaşamlarını etkileyen önemli bir faktör olduğunu söylemek mümkündür (Morgan, Farkas ve Hibel, 2008; Retelsdorf vd., 2014).

Diğer ülkelerde gerçekleştirilen çalışmalarda çocukların başlangıçta gösterdikleri okuma başarısızlıklarının bu denli yüksek oranda sonraki yıllarda da devam ettiğinin gösterilmiş olması, ülkemizdeki durumun ne olduğuna, onlardan farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin soru işaretleri oluşturmaktadır. Diğer ülkeler ile karşılaştırıldığında ülkemizde eğitim alanında bazı sorunlar yaşadığımız ve çocuklarımızın uluslararası karşılaştırmalı sınavlarda istenilen düzeyde performans gösteremediği bilinmektedir (MEB, 2015; OECD, 2016). Ek olarak, ülkemizde hâlen çocukların okumayı öğrenmede yaşadıkları sorunların çoğu durumda ilişkili olduğu okul öncesi eğitimin henüz tam olarak yaygınlaştırılamamış olması ve okul öncesinde erken okuryazarlık eğitimin sınırlılığı söz konusudur (Başar ve Tanış-Gürbüz, 2020; Ergül, Karaman, Akoğlu, Tufan, Sarıca ve Bahap-Kudret, 2014; Ergül, Sarıca, Akoğlu ve Karaman, 2017; Esaspehlivan, 2006; MEB, 2019). Buna karşın, Türkçenin şeffaf ortografisi (büyük oranda yazıldığı gibi okunması) nedeniyle çocukların okumayı öğrenmelerinin daha hızlı ve kolay gerçekleşebildiği de ifade edilmektedir (Babayiğit ve Stainthorp, 2011; Öney ve Durgunoğlu, 1997). Tüm bu nedenlerle Türkçe konuşan çocuklar için okumada başarısızlık oranlarının ne olduğunun, ne düzeyde süreklilik gösterdiğinin, nasıl bir gelişim süreci izlediğinin, Matthew etkisinin gözlenip gözlenmediğinin, bu süreçte sosyoekonomik düzey (SED) ve cinsiyete dayalı demografik özelliklerin rolünün ve bunların alanyazında bildirilen ve diğer ülkelerde gerçekleştirilmiş çalışma sonuçları ile ne kadar tutarlı olduğunun incelenmesi önemlidir. Elde edilen bulguların eğitimciler, araştırmacılar ve yasa yapıcılar için eğitim alanında yapılacak düzenlemelere, erken müdahale programlarının gerekliliğine ve bu müdahale programlarının ne zaman ve kimler için planlanması gerektiğine ilişkin yön verici olacağı düşünülmektedir (McCoach, O'Connell, Reis ve Levitt, 2006; Parrila vd., 2005).

Bu çerçevede, çalışmada okumayı öğrenme sürecinde çocukların gösterdikleri performanslarının ikinci sınıfın sonuna kadar boylamsal olarak izlenmesi ve farklı düzeylerde okuma başarısı gösteren çocukların oransal dağılımları, performanslarının sürekliliği, Matthew etkisi ile ilişkili olarak gelişimi ile SED ve cinsiyet gibi özelliklerinin betimsel incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır.

1. Düşük, orta ve yüksek okuma başarısı gösteren çocukların oransal dağılımları nedir?
2. Çalışmada yer alan ve birinci sınıfın bahar dönemindeki okuma performanslarına göre farklı okuma düzeylerine ayrılan çocukların ikinci sınıfın bahar döneminde bu okuma düzeylerini ne oranda sürdürmektedirler?
3. Çocukların okuma becerilerindeki performans eğrisi farklı okuma düzeylerinde nasıl bir görünüm sergilemektedir?

4. Farklı düzeylerde okuma performansı gösteren çocukların okuma başarıları değerlendirmelerin yapıldığı dört dönemde birbirinden anlamlı olarak farklılaşmaktadır?
5. Farklı okuma düzeylerindeki çocukların SED'e ve cinsiyete göre dağılımları nedir?

Yöntem

Katılımcılar

Boylamsal olarak desenlenen bu çalışma, ana sınıfına devam eden çocukların dil, erken okuryazarlık ve bilişsel becerilerinin birinci ve ikinci sınıftaki okuma başarılarını yordama gücünü boylamsal olarak incelemeyi amaçlayan bir proje kapsamında gerçekleştirilmiştir. Proje ana sınıfı düzeyinde 540 çocuk ile başlamış olmasına rağmen, üç yıl boyunca çeşitli nedenlerle yaşanan denek kaybı sonucu 443 çocuk ile tamamlanmıştır. Bu araştırma ise uç değer özelliği gösteren 16 katılımcının analizler dışında tutulması nedeniyle 427 katılımcı ile gerçekleştirilmiştir. Çalışma Ankara ili merkez ilçelerindeki toplam 45 okulda yürütülmüştür. Çocuklar ana sınıfında iken öğretmenleri ve aileleri tarafından tipik gelişim gösterdiği belirtilen, herhangi bir yetersizlik tanısı olmayan ve ana dili Türkçe olan çocuklar arasından seçilmiştir. Çocukların 215'i kız, 212'si erkektir. Çocuklar birinci sınıftaki yaş ortalaması 78,42 (ss=3,70) aydır. SED İndex Formu (Ergül ve Demir, 2016) ile belirlenen SED bilgisi çerçevesinde katılımcıların 121'i alt, 150'si orta ve 120'si ise üst SED'den gelmiştir. Otuz altı çocuğun SED bilgisine ulaşılamamıştır. Ek olarak, tüm katılımcıların TONİ ile belirlenen sözel olmayan bilişsel yeterliklerinin yaşlarıyla uyumlu olduğu ve normal sınırlar içinde olduğu (Ort=99,29; ss=11,05) belirlenmiştir.

Veri Toplama Araçları

SED İndeksi Ebeveyn Bilgi Formu (Ergül ve Demir, 2017): Çalışmada yer alan çocukların sosyoekonomik düzeylerini belirlemeye yönelik kullanılmıştır. Ebeveynler tarafından doldurulan form anne ve babanın eğitim düzeyi, meslekleri, evdeki sahiplikleri, kitap sahipliği ve kültürel etkinliklere katılımı başlıkları altında 23 SED değişkeni içermektedir. Form ile elde edilen bilgilerin analizi sonucunda alt, orta-alt, orta, orta-üst ve üst olmak üzere beş SED düzeyi tanımlanmaktadır. Ana sınıfından 4. sınıfa kadar olan toplam 2411 çocuğun ebeveynlerinden toplanan verilerin analizleri sonucunda SED indeksine yönelik varyansın %57'sini açıklayan 5 faktörlü yapısı tanımlanmış ve doğrulanmıştır.

Sözel Olmayan Zekâ Testi (TONI-3; Brown, Sherbenou ve Johnsen, 1997): Korkmaz, Bildiren, Demiral ve Güngör-Çulha (2018) tarafından Türkiye için uyarlama çalışmaları tamamlanmış olan TONI-3, 6-11 yaş arasında sözel olmayan zekâyı değerlendirmek amacıyla geliştirilmiş bir testtir. Birbirine paralel iki formu bulunan test kolaydan zora doğru sıralanmış 45'er madde içermektedir. Maddelerin her birinde,

bir ya da birden fazla parçasının eksik olduğu soyut bir şekil ve o şekli tamamlamaya yönelik doğru ve yanlış parçaları gösteren 4-6 seçenek bulunmaktadır. Bireysel olarak uygulanan testte her bir madde sırasıyla gösterilmekte ve çocuğun şekli tamamlayan parçayı seçenekler arasından göstermesi beklenmektedir. Her bir doğru yanıt "1" yanlış yanıt ise "0" olarak puanlandırılmaktadır. Testin iç tutarlık güvenirlik katsayısı A formu için .86-.95, B formu için ise .90-93 arasındadır. Paralel form güvenirlik katsayısı .80, test-tekrar test güvenirlik katsayısı A ve B formları için sırasıyla .65 ve .70'dir. Testin Raven Standart Progresif Matrisler Testi ile yapılmış ölçüt geçerliği ise A formu için .79, B formu için .82 olarak bulunmuştur. Bu çalışmada testin B formu kullanılmıştır.

Okuma-Yazma Değerlendirme Bataryası (OYAB; Ergül, Ökcün-Akçamuş, Akoğlu, Kılıç-Tülü ve Demir, 2018): Birinci sınıftan dördüncü sınıfa kadar olan sınıf düzeylerinde okuma, okuduğunu anlama ve yazma becerilerinin çok yönlü değerlendirilmesi amacıyla geliştirilmiştir. Toplam 10 testin yer aldığı bataryada okuma becerilerinin değerlendirilmesine yönelik Anlamlı Sözcük Okuma Testi, Anlamsız Sözcük Okuma Testi, Fonetik Analiz Testi ve Metin Okuma Testi olmak üzere dört test yer almaktadır. Bataryada ayrıca okuduğunu anlama becerilerini değerlendirmeye yönelik Boşluk Doldurma, Cümle Doğruluğu ve Metin Anlama, yazma becerilerini değerlendirmeye yönelik ise Bakarak Kopyalama, Dikte ve Metin Yazma Testleri olmak üzere üçer test bulunmaktadır. Bireysel olarak uygulanan testlerin çoğunda belirli bir sürede çocukların okuyabildiği sözcük ya da yanıtlayabildiği madde üzerinden puan belirlenmektedir. Tüm testlerin birbirine paralel olarak hazırlanmış A ve B formları bulunmaktadır. Geçerlik ve güvenirlik çalışmaları tamamlanmış olan bataryanın hem her test için hem de okuma, anlama ve yazma bileşik puanları için sınıf düzeyinde belirlenmiş kesme puanları ve değerlendirme aralıkları bulunmakta ve çocukların performansları bu değerlendirme aralıklarına göre çok düşük, düşük, orta, yüksek veya çok yüksek olarak belirlenebilmektedir.

Deneme ve esas uygulama olmak üzere iki aşamada toplam 1177 çocukla tamamlanan geçerlik ve güvenirlik analizleri kapsamında yapı geçerliği açısından yürütülen açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi sonucunda OYAB'ın okuma, anlama ve yazmayı içeren üç alt boyutlu yapısı doğrulanmış ve testler ile alt boyutlar arasındaki yolların istatistiksel olarak anlamlı olduğu (yollara ilişkin tüm t değerleri için $p<.05$) ve yapının uyum indekslerinin yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, tüm testlerde alt ve üst gruplar arasında .001 düzeyinde anlamlı farklılıklar olduğu, testlerin ayırıcılık anlamında geçerlik düzeyinin yüksek olduğu (etki büyüklükleri olarak eta-kare değerleri .53 ile .71 arasında) belirlenmiştir. Ölçüt geçerliği kapsamında ise OYAB bileşik puanlarının sesbilgisel farkındalık, çalışma belleği, hızlı isimlendirme, sözel dil ve sözcük bilgisi değişkenleri ile ilişkilerinin .10-.44 arasında değiştiği ve tümünün $p<.01$ düzeyinde anlamlı olduğu bulunmuştur. Güvenirlik analizleri kapsamında ise tüm testlerin Cronbach alfa iç tutarlık katsayılarının .67 ile .85 arasında olduğu, test-tekrar test güvenirliğinin .86-.96 arasında olduğu, A ve B formları arasındaki eş değerlik anlamındaki güvenirliğinin ise .82 ile .96 arasında olduğu belirlenmiştir.

Bu çalışmada bataryadaki dört okuma testi kullanılmıştır. Bu testlere ilişkin kısa açıklamalar aşağıda sunulmuştur.

Anlamlı Sözcük Okuma Testi: Çocukların okuma doğruluğu ve akıcılıklarını değerlendirmeye yönelik 1-6 heceli toplam 100 sözcükten oluşan bir sözcük listesidir. Sözcüklerin hece sayısına göre sıralandığı testin aynı ölçütler temelinde geliştirilmiş A ve B formları bulunmaktadır. Testin birinci ve ikinci sınıflarla yapılan uygulamalarında sözcüklerin 18 punto ve TTKB Dik Temel Abece Fontu ile yazıldığı formu kullanılmaktadır. Süreli olarak uygulanan testte çocuğun bir dakikada doğru olarak okuduğu sözcük sayısı belirlenmektedir.

Anlamsız Sözcük Okuma Testi: Çocukların sesbilgisel çözümleme akıcılığını değerlendirmek amacıyla geliştirilmiş bir testtir. Çocukların daha önce karşılaşmadıkları dolayısıyla otomatik olarak tanıyamadıkları ve okumak için sesbilgisel çözümleme becerilerini kullanmalarını gerektiren 60 anlamsız sözcük içermektedir. Sözcükler Türkçedeki hece yapılarına uygun bir şekilde oluşturulmuş ve hece sayısına göre artan şekilde sıralanmıştır. Aynı ölçütler temelinde geliştirilmiş A ve B formları bulunmaktadır. Testin birinci ve ikinci sınıflarla yapılan uygulamalarında sözcüklerin 18 punto ve TTKB Dik Temel Abece Fontu ile yazıldığı formu kullanılmaktadır. Süreli olarak uygulanan testte çocuğun bir dakikada doğru olarak okuduğu sözcük sayısı belirlenmektedir.

Fonetik Analiz Testi: Çocukların sözcüklerdeki sesbirimleri ayırt edebilme ve harf ile sesi eşleyebilme becerilerini değerlendirmeye yönelik bir testtir. Bir ve iki heceli toplam 53 sözcükten oluşan testin uygulanması sırasında çocuklara sözcükler sırasıyla söylenmekte ve çocuklardan her bir sözcükteki ilk sesi ayırt etmeleri ve bu sese karşılık gelen harfi kendilerine bir kart üzerinde gösterilen üç harf arasından göstermeleri beklenmektedir. Testin aynı ölçütler temelinde geliştirilmiş A ve B formları bulunmaktadır. Süreli olarak uygulanan testte çocuğun bir dakikada doğru olarak gösterdiği harf sayısı belirlenmektedir.

Metin Okuma Testi: Çocukların metin okumadaki akıcılıklarını değerlendirmeye yönelik bir testtir. Birinci ve ikinci sınıf düzeyindeki uygulamalarda öyküleyici ve bilgilendirici metin yapısında ve bağımsız okunabilirlik düzeyinde iki metin kullanılarak değerlendirme yapılmaktadır. Çocukların metinlerde bir dakikada okudukları doğru sözcük sayısı belirlenmekte ve bu sayıların ortalaması alınarak çocuğun metin okuma performans puanı hesaplanmaktadır. Testin aynı ölçütler temelinde geliştirilmiş A ve B formları bulunmaktadır. Bu formlardaki öyküleyici metinler 34-35 cümle ve 143-146 sözcükten oluşurken, bilgilendirici metinler 25-29 cümle ve 114-115 sözcükten oluşmaktadır. Metinler birinci ve ikinci sınıflarla yapılan uygulamalarda 18 punto TTKB Dik Temel Abece Fontu ile yazılarak kullanılmaktadır.

Veri Toplama İşlemi

TÜBİTAK destekli bir araştırma projesi kapsamında gerçekleştirilen çalışma için proje adıyla Ankara Üniversitesi Etik Kurulundan 13/3/2014 tarihli 1110 sayılı kararla onay alınmıştır. Çalışmada tüm çocuk değerlendirmeleri testlerin uygulanması konusunda eğitim almış ve uygulayıcı yeterliğine sahip lisansüstü düzeydeki araştırma asistanları tarafından gerçekleştirilmiştir. Çocuklar birinci ve ikinci sınıfta hem güz hem bahar döneminde olmak üzere toplamda dört kez OYAB kullanılarak değerlendirilmişlerdir. Değerlendirmeler güz dönemlerinde Kasım-Aralık aylarında testlerin A formları kullanılarak, bahar dönemlerinde ise Nisan ve Mayıs aylarında B formları kullanılarak tamamlanmıştır. Farklı SED düzeylerinde yer alan çocukların değerlendirmeleri eş zamanlı sürdürülerek SED'ler arasında zaman ve deneyime bağlı performans farklılıklarının oluşmamasına dikkat edilmiştir. Bireysel olarak gerçekleştirilen değerlendirmeler çocukların devam ettikleri okullarda okul idaresi tarafından belirlenmiş sessiz bir ortamda tamamlanmıştır. Okuma testleri süre temelli olduğu için yaklaşık 10-15 dakikada tamamlanmıştır. Test performanslarında sıra etkisi oluşmaması için testler çocuklara farklı sıralarda uygulanmıştır. Çalışmada uygulama güvenirliği için test uygulamalarının %20'si araştırmacılar ve diğer uygulayıcılar tarafından izlenerek uygulama güvenirliği hesaplanmıştır. Ayrıca puanlayıcılar arası güvenirlik de incelenmiş ve analizler sonucunda hem uygulama güvenirliği hem de puanlayıcılar arası güvenirlik katsayılarının .95 ve üzerinde olduğu belirlenmiştir.

Verilerin Analizi

Çocuklar okuma öğretiminin tamamlandığı birinci sınıfın bahar döneminde okuma testlerinden elde ettikleri okuma bileşik puanları çerçevesinde performans düzeylerine göre düşük, orta ve yüksek başarı olarak gruplandırılmıştır. Bu gruplandırma OYAB'ın standardizasyonu ile belirlenmiş kesme puanları ve değerlendirme aralıkları çerçevesinde yapılmıştır. Buna göre, OYAB'ın çok düşük ve düşük aralığında olan çocuklar birleştirilerek düşük başarı grubu, orta aralıkta olanlar orta başarı grubu ve yüksek ile çok yüksek aralığında olan çocuklar ise birleştirilerek yüksek başarı grubu oluşturulmuştur. Analizlerin bir kısmı bu başarı gruplaması üzerinden gerçekleştirilmiştir.

Analizler öncesinde veriler tek ve çok değişkenli normallik varsayımları temelinde incelenmiştir. Bu amaçla ilk olarak değişkenlerin çarpıklık ve basıklık değerleri incelenmiş ve metin okuma ve okuma toplam puanları standart z puanına dönüştürülmüştür. Bu işlemler sonucunda ortalamadan saptığı belirlenen 10 uç değer veri setinden çıkarılmıştır. İkinci olarak verilerin çok değişkenli normallik değerleri Mahalanobis uzaklığı kullanılarak incelenmiş ve altı uç değer veri setinden çıkarılmıştır. Analizler denek kaybı ve uç değerlerin ayıklanmasının ardından 427 çocuk ile yürütülmüştür. Verilerin analizi için dördüncü araştırma sorusu dışındaki tüm sorularda betimsel istatistiklerden yararlanılmış ve grupların oransal dağılımları ve ortalamaları

belirlenerek grafikleştirilmiştir. Dördüncü soruda farklı okuma düzeylerindeki çocukların ortalamaları tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılarak karşılaştırılmıştır. Etki büyüklüklerinin de hesaplandığı analizlerde .01, .06 ve .14 kesme noktaları düşük, orta ve büyük etki büyüklükleri olarak değerlendirilmiştir (Green ve Salkind, 2005). Üçüncü ve dördüncü araştırma sorularında analizler hem okuma bileşik puanları hem de metin okuma testi puanları ile gerçekleştirilmiştir. Analizler SPSS 21.00 paket programı kullanılarak tamamlanmıştır.

Bulgular

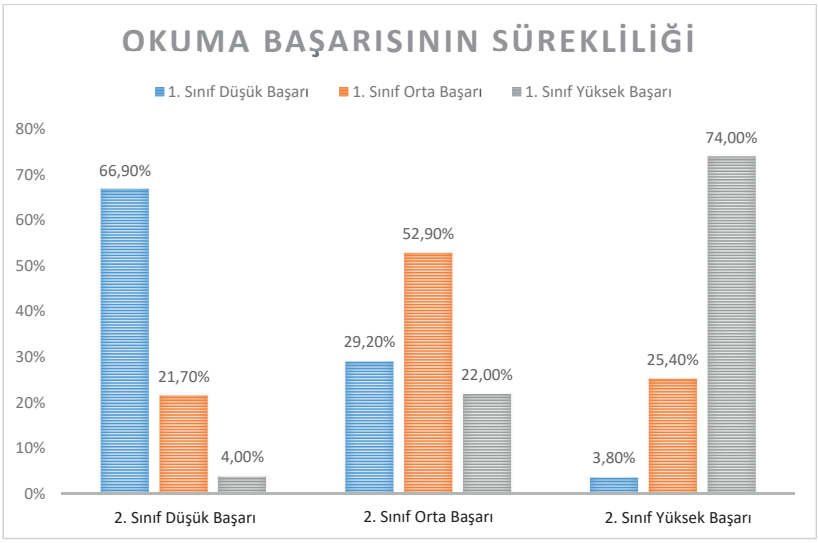
Bu çalışmada birinci sınıfa devam eden çocukların ikinci sınıfın sonuna kadar olan okuma performanslarının gelişimi boylamsal olarak incelenmiş ve farklı düzeylerde okuma performansı gösteren çocukların oransal dağılımları, performanslarının sürekliliği ve gelişimi ile SED ve cinsiyet özellikleri incelenmiştir. Sonuçlar araştırma soruları temelinde sırasıyla aşağıda sunulmuştur.

Düşük, Orta ve Yüksek Okuma Başarısı Gösteren Çocukların Oransal Dağılımları

Çalışmada düşük okuma performansı gösteren öğrencilerin sayısının 147 olduğu, bu oranın ise tüm örneklemin %34'ünü oluşturduğu belirlenmiştir. Orta düzeyde başarı gösteren çocukların sayısı 164 iken oranı ise %38 ve yüksek başarı gösteren çocukların sayısı 116 ve oranı da %27 olmuştur.

Birinci Sınıfta Belirlenen Okuma Başarı Düzeyinin İkinci Sınıftaki Sürekliliği

Çalışmada yer alan ve birinci sınıfın bahar dönemindeki okuma performanslarına göre farklı okuma düzeylerine ayrılan çocukların ikinci sınıfın bahar döneminde bu okuma düzeylerinin ne oranda sürdürdükleri betimsel olarak analiz edilmiştir. Elde edilen dağılım oranları Grafik 1'de özetlenmiştir.

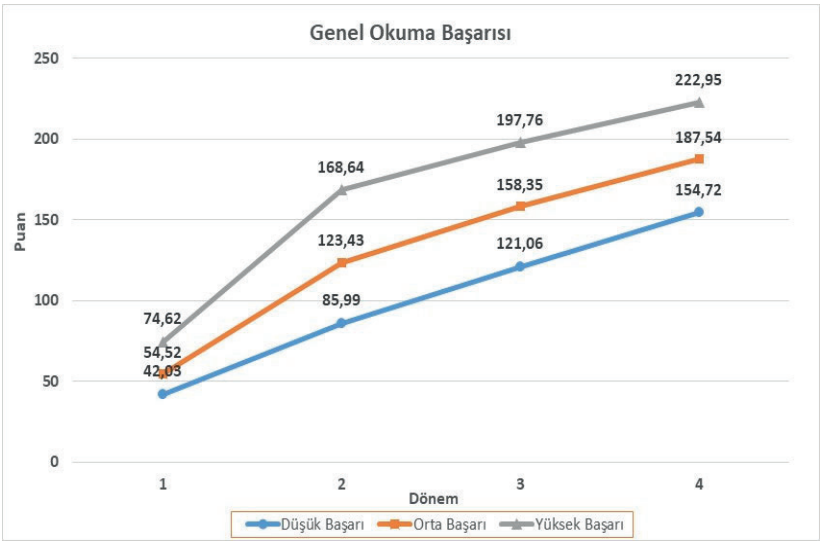


Grafik 1. Birinci Sınıfta Düşük, Orta ve Yüksek Okuma Başarısına Sahip Olduğu Belirlenen Çocukların İkinci Sınıftaki Farklı Okuma Düzeylerine Dağılımları

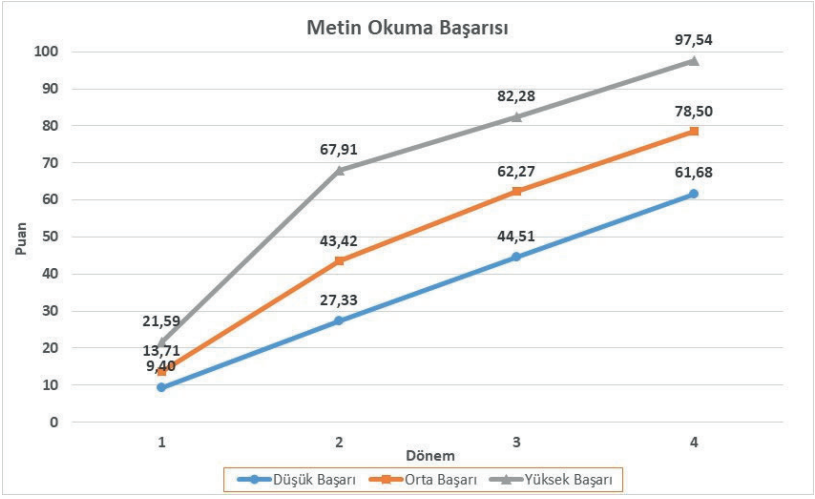
Grafik 1'de görüldüğü gibi birinci sınıfın bahar döneminde gösterdiği okuma performansına göre düşük okuma başarı düzeyinde olduğu belirlenen çocukların %66,9'u ikinci sınıfın bahar döneminde de düşük okuma başarı düzeyinde performans göstermeye devam etmişlerdir. Bu gruptaki çocukların %29,2'si orta başarı düzeyine ve %3,8'i ise yüksek okuma başarı düzeyine geçmiştir. Birinci sınıfın bahar döneminde orta okuma başarı düzeyinde olan çocukların %52,9'u ikinci sınıfın bahar döneminde de orta okuma başarı düzeyinde performans göstermeye devam ederken %21,7'si düşük okuma, %25,4'ü ise yüksek okuma başarı düzeyine geçmişlerdir. Son olarak, birinci sınıfın bahar döneminde yüksek okuma başarı düzeyinde olduğu belirlenen çocukların %74'ü ikinci sınıfın bahar döneminde de yüksek başarı düzeyinde performans göstermeye devam etmişlerdir. Bu gruptaki çocukların %22'si orta başarı düzeyine ve %4'ü ise düşük okuma başarı düzeyine geçmiştir.

Farklı Okuma Düzeylerindeki Çocukların Okuma Becerilerindeki Performans Gelişimi

Farklı okuma düzeylerindeki çocukların birinci sınıfın güz döneminden ikinci sınıfın bahar dönemine kadar olan dönemdeki okuma performansları her bir dönemdeki ortalamaları üzerinden betimsel olarak incelenmiş ve grafikleştirilmiştir. Çocukların performansları genel okuma başarısı ve dakikada doğru olarak okuduğu sözcük sayısı ile değerlendirilen metin okuma performansı için ayrı ayrı incelenmiştir. Genel okuma başarısına ait performans gelişimi Grafik 2'de metin okuma başarısına ait performans gelişimi ise Grafik 3'te gösterilmiştir.



Grafik 2. Farklı Okuma Düzeylerindeki Çocukların Dört Dönemdeki Genel Okuma Başarısına Ait Performans Gelişimi



Grafik 3. Farklı Okuma Düzeylerindeki Çocukların Dört Dönemdeki Metin Okuma Başarısına Ait Performans Gelişimi

Grafik 2 ve 3'te görüldüğü gibi tüm düzeylerde performansın her bir dönemde bir öncekine göre gelişim gösterdiği gözlenirken, farklı okuma düzeylerindeki çocukların performanslarının dört dönemde de birbirinden farklılaştığı görülmüştür. Çocukların okula başladıkları ilk dönemden itibaren farklılıkların olduğu, birinci sınıfın güz döneminde var olan farklılığın bahar döneminde daha belirginleştiği ve sonraki dönemlerde ise farklılığın devam ettiği ve korunduğu gözlenmiştir. Gelişim eğrilerindeki en hızlı gelişimin okuma öğretiminin en yoğun olduğu birinci sınıfta güz döneminden bahar dönemine gerçekleştiği ve bu gelişimin en fazla yüksek okuma başarısı gösteren grupta sonra ise orta düzeyde okuma başarısı gösteren grupta olduğu gözlenmektedir. Hem genel okuma başarısı hem de metin okuma başarısında gelişim performansının benzer olduğu ancak metin okuma performansında farklı okuma düzeyleri arasındaki farklılığın daha belirgin olduğu dikkati çekmektedir.

Farklı Düzeylerde Okuma Performansı Gösteren Çocukların Okuma Başarılarının Karşılaştırılması

Değerlendirmelerin yapıldığı dört dönemde farklı okuma düzeylerindeki çocukların genel okuma başarıları ve metin okuma başarıları karşılaştırılarak düzeyler arasındaki performans farklılıklarının anlamlı olup olmadığı ve anlamlı ise etki büyüklüklerinin ne olduğu ANOVA kullanılarak test edilmiştir. Elde edilen bulgular genel okuma başarısı ve metin okuma başarısı için sırasıyla Tablo 1 ve Tablo 2'de özetlenmiştir.

Tablo 1. Düşük, Orta ve Yüksek Okuma Başarısına Sahip Çocukların Genel Okuma Başarı Puanlarının Karşılaştırılması

Dönem	Okuma Düzeyi	N	Ortalama	SS	F	P	Etki Büyüklüğü	Post-Hoc
Birinci Sınıf - Güz	Düşük	147	42,03	17,15	65,98	,000	,25	DB<OB DB<YB OB<YB
	Orta	164	54,52	21,38				
	Yüksek	116	74,62	28,03				
Birinci Sınıf - Bahar	Düşük	147	85,99	15,97	976,59	,000	,82	DB<OB DB<YB OB<YB
	Orta	164	123,43	10,44				
	Yüksek	116	168,64	18,92				
İkinci Sınıf - Güz	Düşük	147	121,06	31,23	198,91	,000	,52	DB<OB DB<YB OB<YB
	Orta	164	158,35	27,32				
	Yüksek	116	197,76	27,72				
İkinci Sınıf - Bahar	Düşük	147	154,72	33,60	130,63	,000	,42	DB<OB DB<YB OB<YB
	Orta	164	187,54	27,56				
	Yüksek	116	222,95	34,67				

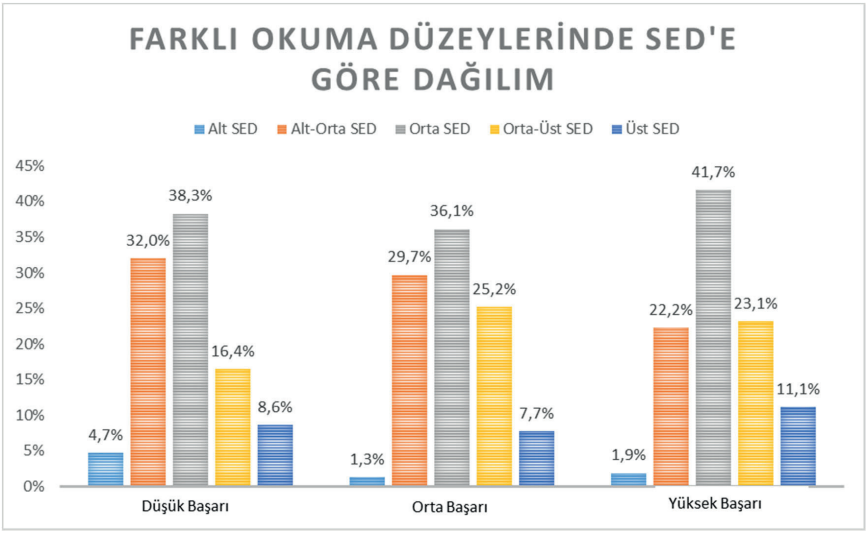
Tablo 2. Düşük, Orta ve Yüksek Okuma Başarısına Sahip Çocukların Metin Okuma Başarı Puanlarının Karşılaştırılması

Dönem	Okuma Düzeyi	N	Ortalama	SS	F	P	Etki Büyüklüğü	Post-Hoc
Birinci Sınıf - Güz	Düşük	147	9,40	6,19	65,01	,000	,25	DB<OB DB<YB OB<YB
	Orta	164	13,71	7,69				
	Yüksek	116	21,59	11,29				
Birinci Sınıf - Bahar	Düşük	147	27,33	7,23	762,81	,000	,78	DB<OB DB<YB OB<YB
	Orta	164	43,42	6,81				
	Yüksek	116	67,91	11,25				
İkinci Sınıf - Güz	Düşük	147	44,51	16,42	172,58	,000	,48	DB<OB DB<YB OB<YB
	Orta	164	62,27	14,94				
	Yüksek	116	82,28	13,92				
İkinci Sınıf - Bahar	Düşük	147	61,68	17,69	129,78	,000	,42	DB<OB DB<YB OB<YB
	Orta	164	78,50	15,86				
	Yüksek	116	97,54	16,52				

Tablo 1 ve Tablo 2'de özetlendiği gibi farklı okuma düzeylerindeki çocukların genel okuma başarıları ve metin okuma başarıları dört dönemde de birbirinden anlamlı olarak farklılaşmıştır. Bu farklılıkların tüm dönemlerde çok yüksek etki büyüklüklerine sahip olduğu ($\eta 2 > .14$) dikkati çekmiştir. Ek olarak, tüm dönemlerde ve her iki performans değerlendirmesinde de düşük okuma düzeyindeki çocukların orta başarı düzeyindeki akranlarından, orta başarı düzeyindeki çocukların ise yüksek başarı gösteren akranlarından anlamlı olarak daha düşük olduğu gözlenmiştir.

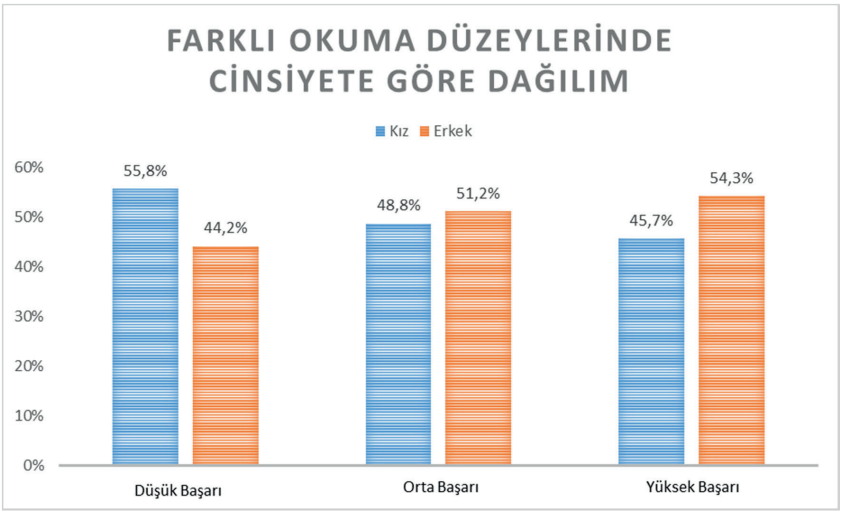
Farklı Okuma Düzeylerindeki Çocukların SED'e ve Cinsiyete Göre Dağılımları

Çalışmada yer alan ve farklı okuma düzeylerine ayrılan çocukların SED ve cinsiyete göre dağılımları betimsel olarak analiz edilmiştir. Beş SED düzeyine dağılımları Grafik 4'te verilirken, cinsiyete olarak dağılımları ise Grafik 5'te verilmiştir.



Grafik 4. Düşük, Orta ve Yüksek Okuma Başarısına Sahip Çocukların SED'e Göre Dağılımları

Grafik 4'te gösterildiği gibi farklı okuma düzeyleri her SED grubundan çocukları içermektedir. Buna karşın, alt SED ile alt-orta SED'den gelen çocukların düşük okuma başarısı grubunda diğer başarı gruplarında olduğundan daha yüksek oranlarda yer aldığı gözlenmiştir. Örneğin, alt ve alt-orta SED'in birlikte okuma düzeylerine göre dağılımlarına bakıldığında düşük başarı grubunda %36,7 oranında, orta başarı grubunda %31 düzeyinde, yüksek başarı grubunda %24,1 oranında dağıldıkları görülmektedir. Diğer SED düzeylerine bakıldığında ise orta SED'de olan çocukların düşük başarı grubunda %38,3 oranında, orta başarı grubunda %36,1 düzeyinde, yüksek başarı grubunda ise %41,7 oranında dağılım gösterdikleri, orta-üst ve üst SED'den gelen çocukların da alt ve alt-orta SED grubunun tersi yönünde olacak şekilde düşük başarı grubunda %25, orta başarı grubunda %32.9 ve yüksek başarı grubunda %34,2 oranında dağılım gösterdikleri belirlenmiştir.



Grafik 5. Düşük, Orta ve Yüksek Okuma Başarısına Sahip Çocukların Cinsiyete Göre Dağılımları

Farklı okuma düzeylerindeki çocukların cinsiyete göre dağılımlarında ise Grafik 5'te gösterildiği gibi kızların erkeklere göre düşük okuma başarısında daha yüksek bir dağılım oranına (%55,8), orta ve yüksek okuma başarısında ise daha düşük bir dağılım oranına (sırasıyla %48,8 ve %45,7) sahip oldukları dikkat çekmektedir.

Tartışma

Bu çalışmada toplam 427 çocuğun okuma performansları birinci sınıfın başından ikinci sınıfın sonuna kadar boylamsal olarak izlenmiş ve birinci sınıftaki performansına göre farklı okuma düzeylerine ayrılan çocukların okuma testlerinden elde ettikleri puanlar araştırma soruları bağlamında analiz edilmiştir. Elde edilen sonuçlar araştırma soruları ile ilişkili olarak aşağıda sırasıyla tartışılmıştır.

Düşük, Orta ve Yüksek Okuma Başarısı Gösteren Çocukların Oransal Dağılımları

Çalışmada ilk olarak farklı okuma başarısı gösteren çocukların oransal dağılımları incelenmiş ve düşük okuma performansı gösteren çocukların oranının %34, orta düzeyde başarı gösteren çocukların oranının %38 ve yüksek başarı gösteren çocukların oranının da %27 olduğu bulunmuştur. Sınıf düzeyinin gerisinde düşük okuma performansı gösteren çocukların %34'lük oranı her üç çocuktan birinin okumada başarısızlık yaşadığını ortaya koymaktadır. Elde edilen bu bulgu diğer ülkelerde belirtilen oranlarla uyumludur. ABD'de ulusal düzeyde yürütülen bir çalışmada da ilkokul düzeyin-

de çocukların %32'sinin sınıf düzeyinin gerisinde performans gösterdiği belirlenmiştir (National Assessment of Educational Progress, 2013). Düşük okuma başarısı gösteren çocuklar için belirlenmiş bu oranın oldukça yüksek olduğu ve bu açıdan dikkatle değerlendirilmesi gerektiği düşünülmektedir. Bu çocuklar tüm okul yaşamı boyunca devam edecek akademik başarısızlık riski ve ilerleyen yıllarda da ortaya çıkacak yaşamda başarısızlık (yükseköğrenime devam etmeme ve daha düşük statülü işlerde çalışma vb.) riski taşıyan çocuklardır (Morgan vd., 2008; Retelsdorf vd., 2014). Bu çocukların bir kısmının ise yaşadıkları okuma güçlükleri nedeniyle öğrenme güçlüğü tanısı alma olasılıkları yüksektir (Pennington, 2006; Scarborough, 2002; Schatschneider vd., 2016; Shaywitz vd., 2008). Ayrıca düşük akademik başarının duygusal ve davranışsal problemlere yol açtığı da alanyazında bildirilen bulgular arasındadır (Bennett vd., 2003; Kavale ve Forness, 1996). Bu nedenle, böylesi büyük bir oranın sınıf içinde düşük okuma performansı sergilemesinin, çocuk için olduğu kadar okul ve eğitim sistemi açısından da risk oluşturduğunu söylemek mümkündür. Dolayısıyla, bu sayının azaltılmasına yönelik müdahalelerin erken dönemde planlanmasının önemli olduğu düşünülmektedir.

Birinci Sınıfta Belirlenen Okuma Başarı Düzeyinin İkinci Sınıftaki Sürekliliği

Çalışmada ikinci olarak, birinci sınıfın bahar dönemindeki okuma performanslarına göre farklı okuma düzeylerine ayrılan çocukların ikinci sınıfın bahar döneminde bu okuma düzeylerini ne oranda sürdürdükleri incelenmiştir. Elde edilen sonuçlar, birinci sınıfın bahar döneminde düşük okuma başarı düzeyinde olduğu belirlenen çocukların %66,9'unun ikinci sınıfın bahar döneminde de düşük okuma başarısı göstermeye devam ettiklerini göstermiştir. Buna göre, her üç çocuktan ikisinin okuma başarısızlığını sürdürdüğünü ancak birinin sınıf düzeyine uygun bir okuma performansına ulaştığını söylemek mümkündür. Bu oran pek çok çalışmada bildirildiği gibi okumada kötü bir başlangıç yapan çocukların çok büyük oranda ilerleyen yıllarda da okumada başarısız olmaya devam ettiğini göstermektedir (ör. Bast ve Reitsma, 1998; Cunningham ve Stanovich, 1997; Juel, 1988; Nordström vd., 2016; Parrila vd., 2005; Rescorla ve Rosenthal, 2004).

Matthew etkisinde açıklandığı gibi okumaya kötü başlangıç yapan çocukların okuma becerilerinde akranlarının gerisinde kaldıklarını ve bu durumun kendilerinde okumaya karşı isteksizlik ve motivasyon düşüklüğüne neden olduğunu söylemek mümkündür (Morgan ve Fuchs, 2007; Retelsdorf vd., 2014; Schiefele vd., 2012). Okumada diğerleri kadar başarılı olamayan çocuklar kendileri hakkında olumsuz duygular geliştirmekte, devamında ise okuma ve akademik başarı konusunda özgüvenlerini kaybetmekte ve okumaya karşı olumsuz tutumlar geliştirmektedirler (Aunola vd., 2002; Morgan ve Fuchs, 2007; Pfost vd., 2012; 2014). Diğer taraftan, birinci sınıfta iken yüksek okuma başarısı gösteren çocukların ise %74 oranında yüksek okuma başarısını sonraki yılda da sürdürdüğü gözlenmiştir. Bu durum ise yine Matthew etkisini destekler niteliktedir. İyi okuyabilen çocukların diğerlerine göre okumada daha başarılı

olduğu, başarı duygusunun oluştuğu, okumaktan zevk aldığı, öğrenebildiği ve bu nedenle de okumaya ilişkin deneyimlerini artırarak başarıyı devam ettirdikleri bilinmektedir (Morgan ve Fuchs, 2007; Retelsdorf vd., 2014; Schiefele vd., 2012). Dolayısıyla, bu çalışmada da iyi başlangıç yapan çocuklar okumada sonraki yılda da üst düzeyde performans göstermeye devam etmişlerdir.

Düşük okuma performansı gösteren çocukların %66,9 oranında ikinci sınıfta da başarısız olma olasılıkları ve bu oranların yüksekliği, bu çocukların fark edilmediklerini ya da fark edilseler dahi herhangi bir müdahale uygulanmadığını veya fark edilip bir müdahale uygulansa da uygulanan müdahalelerin yeterince etkili olmadığını da göstermektedir (Burns ve Ysseldyke, 2009; Kavale ve Forness, 2000; Lovett, Barron ve Frijters, 2013). Bu açıdan, birinci sınıfta okuma becerilerinin edinimi aşamasında gözlenen güçlüklerin en kısa sürede etkili müdahaleler yoluyla azaltılmaya çalışılması son derece önemlidir. Bu süreçte ek olarak, çocukların gelişimlerinin izlenmesi ve hedeflenen gelişimi gösteremeyen çocuklar için müdahalelerin içeriğinde ve uygulamasında gerekli düzenlemeler yapılarak uygulamanın etkililiğinin artırılmasına ve çocukların sınıf düzeyine uygun bir performansa ulaştırılmasına çalışılmalıdır. Diğer taraftan, birinci sınıfta orta düzeyde okuma performansı gösterirken ikinci sınıfta düşük okuma başarısı düzeyine geçiş yapan çocuklar da bulunmaktadır. Oranları %21,7 olan bu çocukların hangi nedenlerle okuma performanslarında düşüş gösterdiklerinin incelenmesinin gerekli önlemlerin alınması bakımından önemli olacağı düşünülmektedir.

Farklı Okuma Düzeylerindeki Çocukların Okuma Becerilerindeki Performans Gelişimi

Çalışmada üçüncü olarak, farklı okuma düzeylerindeki çocukların birinci sınıfın güz döneminden ikinci sınıfın bahar dönemine kadar olan dönemdeki okuma performanslarının gelişimi betimsel olarak incelenmiştir. Elde edilen sonuçlar hem genel okuma performansları hem de metin okuma performansları açısından gruplar arasındaki farkın tüm dönemler boyunca belirgin bir şekilde sürdüğünü ortaya koymuştur. Düşük okuma performansı gösteren çocukların başlangıçta gösterdikleri bu düşük performansı dört dönemde de devamlılık göstermiş ve başlangıçtan daha büyük farka dönüşmüştür. Gruplar arasındaki fark dakikada doğru olarak okunan sözcük sayısı ile değerlendirilen metin okuma performanslarında daha belirgin bir şekilde gözlenmiştir.

Grafiklerde gözlenen gelişim eğrileri çocukların okuma performansında Matthew etkisinin oluştuğunu göstermektedir. Bazı çocuklar okuma öğretiminin en yoğun gerçekleştiği birinci sınıfın ilk döneminde akranlarına göre daha düşük düzeyde bir başlangıç yapmışlardır. Düşük başarı gösteren çocuklar bir metinde dakikada ortalama 9 sözcük okuyabilirken, bu sayı orta başarı gösteren çocuklarda 13 sözcük, yüksek başarı gösteren çocuklarda 21 sözcük olmuştur. Başlangıçta oluşan bu farklılık sonraki dönemlerde de belirgin bir etki oluşturmuştur. Birinci sınıfın bahar dönemine bakıldığında çocukların okuma performanslarında önemli ilerlemeler görülmektedir.

Tüm başarı düzeylerindeki çocuklar okumadaki performanslarını ortalama üç kat artırmışlardır. Buna karşın, okuma performansına ilişkin bu artış, çocukların başlangıçtaki performansları nedeniyle gruplar arasındaki farkın daha da çok açılmasına neden olmuştur. Bu sonucun ise tam olarak Matthew etkisinin gözlemlendiği yer olduğunu söylemek mümkündür. Okumaya iyi başlangıç yapan çocuklar okuma becerilerindeki daha çok ilerleme gösterirken, kötü başlangıç yapan çocuklar ilerleme göstermelerine rağmen iyi okuyan akranlarının çok daha gerisinde kalmışlardır (Morgan vd., 2008; Pfost vd., 2014; Rigney, 2010; Stanovich, 1986, 2009). Grafiklerde de gözlendiği gibi düşük okuma başarısı gösteren çocukların okuma başarısı sadece yüksek başarı gösteren akranlarından değil, aynı zamanda orta düzeyde başarı gösteren akranlarından da belirgin şekilde farklılaşmıştır. Buna göre, birinci sınıfın güz döneminde düşük ve orta başarı gösteren çocukların metin okuma performanslarındaki fark 4 sözcük iken bahar döneminde 14 sözcüklük bir farka dönüşmüştür. Yüksek başarı gösteren grupla farklılığı da benzer şekilde başlangıçta 12 sözcük iken bahar döneminde 40 sözcüklük bir farka dönüşmüştür. Dolayısıyla Matthew etkisi ile tanımlandığı gibi okumaya iyi ve kötü başlangıç yapan çocukların okuma performasları arasındaki fark aynı yıl içerisinde önemli ölçüde açılmıştır. İkinci sınıfta da gelişim eğrisinde görüldüğü gibi bu fark korunmuş ve düşük başarı gösteren çocukların performansları hem orta hem de yüksek başarı gösteren akranlarından önemli ölçüde farklı kalmaya devam etmiştir.

Farklı düzeylerde okuma başarısı gösteren grupların metin okuma performanslarının gelişimi değerlendirildiğinde ise grupların okumadaki performans farklılıkları çok daha açık bir şekilde kendini göstermektedir. Buna göre, düşük başarı gösteren okuyucular orta düzeyde başarı gösteren akranlarından bir dönem geride performans gösterirken, yüksek başarı gösteren akranlarından bir yıl veya daha fazla geride bir performans göstermektedirler. Örneğin, orta düzeyde okuma başarısı gösteren okuyucular birinci sınıf bahar döneminde 43 sözcük okuyabilirken, düşük başarı gösteren çocuklar ancak ikinci sınıfın güz döneminde benzer bir performans düzeyine ulaşabilmişlerdir. Diğer taraftan, yüksek okuma başarısı gösteren çocuklar birinci sınıfın bahar döneminde 68 sözcük okuyabilirken, düşük başarı gösteren çocuklar ikinci sınıfın sonunda dahi bu düzeyde bir başarı gösterememişler ve ortalama olarak 62 sözcük okuyabilmişlerdir. Bu bulgular öğrenme güçlüğü olan çocukların okumada gösterdikleri gelişimi betimleyen çalışma sonuçları ile önemli ölçüde benzerlik göstermektedir (Burns, Maki, Brann, McComas ve Helman, 2020; Christ, Silberglitt, Yeo ve Cormier, 2010; Deno, Fuchs, Marston ve Shinn, 2001). Bu nedenle, düşük okuma başarısı gösteren çocukların öğrenme güçlüğü açısından risk grubunda değerlendirilmeleri ve bu yönüyle erken dönemde desteklenerek olası risklerinin azaltılması önemlidir. Aksi takdirde, okumada yaşadıkları başarısızlıkların 3 ve 4. sınıf ile birlikte okuduğunu anlamaya ve akademik öğrenmeye odaklanan bir öğrenme ortamında diğer alanlarda da kendini göstermeye başlaması ve böylece yaygınlaşarak genel bir akademik başarısızlığa dönüşmesi yüksek bir olasılıktır (Bast ve Reitsma, 1998; Kempe, Eriksson-Gustavsson ve Samuelsson, 2011).

Farklı Düzeylerde Okuma Performansı Gösteren Çocukların Okuma Başarılarının Karşılaştırılması

Çalışma kapsamında bir diğer araştırma sorusuna yönelik olarak değerlendirmelerin yapıldığı dört dönemde farklı okuma düzeylerindeki çocukların genel okuma başarıları ve metin okuma başarıları karşılaştırılmış ve başarı düzeyleri arasındaki farklılıkların anlamlı olup olmadığı incelenmiştir. Elde edilen sonuçlar tüm dönemlerde üç başarı düzeyi arasındaki farklılıkların anlamlı olduğunu göstermiştir. Bu farklılıklar düşük başarı gösteren çocuklarla orta ve yüksek düzeyde performans gösteren çocuklar arasında olduğu gibi orta düzeyde başarı gösteren çocuklar ile yüksek başarı gösteren çocuklar arasında da gözlenmiştir. Ayrıca başarı düzeyleri arasındaki farklılıkların gücüne ilişkin etki büyüklüklerinin ise büyük etki büyüklüğü için belirlenmiş .14'ün (Green ve Salkind, 2005) oldukça üzerinde olduğu ve .25 ile .82 arasında değiştiği gözlenmiştir. En yüksek farklılığın ise birinci sınıfın bahar döneminde (.75 ve .82) olduğu dikkati çekmiştir. Bu büyüklükler okuma becerilerindeki başarı düzeylerinin çocukların okuma performanslarını açıklayan çok güçlü bir faktör olduğunu göstermektedir.

Bu bulgular çocukların gelişim eğrilerinde gösterdikleri performans farklılıkları ve önceki çalışmaların sonuçları ile uyumludur. Önceki çalışmalar da okumayı öğrenme sürecinde akranları kadar başarılı olamayan çocukların ilerleyen yıllarda da akranlarının gerisinde kalmaya devam ettiklerini ve başlangıçtaki farklılıkların çoğu durumda artarak devam ettiğini göstermiştir (Burns ve Kidd, 2010; Nordström vd., 2016; Scarborough, 2002; Snowling, 2001). Matthew etkisi ile de sık sık ilişkilendirilen bu durum çocukların başlangıçta yaşadıkları güçlüklerin çok büyük olasılıkla devam edeceğini, bu nedenle erken müdahale programları ile desteklenmeleri gerektiğini vurgulamaktadır. Müdahale programlarının birinci sınıfta uygulanabilecek müdahalelerin yanı sıra, okul öncesi dönemde erken okuryazarlık becerileri üzerine yoğunlaşan müdahaleler olabileceği de sıklıkla ifade edilmektedir (Ehri, Dreyer, Flugman ve Gross, 2007; Hall ve Burns, 2018; Piasta ve Wagner, 2010). Okul öncesi dönemde uygulanacak müdahaleler ile problemler ortaya çıkmadan önce risk durumlarının en aza indirilmesi ve çocukların başarı şanslarının artırılması mümkün olabilmektedir.

Farklı Okuma Düzeylerindeki Çocukların SED'e ve Cinsiyete Göre Dağılımları

Çalışmada farklı okuma düzeylerine ayrılan çocukların SED ve cinsiyete göre dağılımları da incelenmiş ve hangi grupların düşük başarı düzeyinde daha çok yer aldıkları belirlenmeye çalışılmıştır. Sonuçlar genel olarak okuma başarısının tüm düzeylerinde tüm SED'lerden çocukların yer aldığını göstermiştir. Buna karşın, alt ve alt-orta SED grubundan çocukların düşük başarı grubunda %36,7 ile diğer okuma düzeylerinde olduğundan daha yüksek bir oranda yer aldıkları dikkati çekmiştir. Ayrıca düşük başarı grubunun %38,3'ünü orta SED'den gelen çocuklar oluştururken, %25'ini ise üst SED'den gelen çocuklar oluşturmuştur. Bu sonuçlara göre, alanyazında sıklıkla vurgulandığı gibi alt-SED grubunda yer alan çocukların okumada yaşanan güçlükler

açısından bir miktar daha yüksek risk taşıdıkları açıktır. Buna karşın, orta, orta-üst ve üst SED gruplardan gelen çocukların da yüksek oranlarda düşük okuma başarısına sahip olabildikleri görülmektedir. Dağılımlar diğer bir yönüyle incelendiğinde ise alt SED'de yaklaşık olarak her 2,5 çocuktan birinin, orta SED'de her üç çocuktan birinin ve üst SED'de ise her dört çocuktan birinin akranlarına göre düşük okuma performansı gösterdikleri dikkati çekmiştir. Bu oranlar alanyazında bildirilen ve SED'in okuma başarısının güçlü bir yordayıcısı olduğuna dair kanıtlar sağlayan önceki çalışmaların bulgularıyla benzerlik göstermektedir (Cheadle, 2008; Chung, Liu, McBride, Wong ve Lo, 2017; LoGerfo, Nichols ve Reardon, 2006; McCoach vd., 2006; Morgan vd., 2008; Neuman ve Celano, 2001; Urfalı-Dadandı, Dadandı ve Koca, 2018). Bu nedenle de okuma başarısızlığının tüm SED'lerde dikkatle değerlendirilmesi gereken bir risk olarak ele alınması ve bu riskin her SED düzeyinde ayrıntılı incelenerek müdahale edilmesi gerektiğini söylemek mümkündür. Ancak olası bir Matthew etkisi nedeniyle müdahalelerin mümkün olduğunca okul öncesi döneme çekilmesinin riskin azaltılmasına yönelik daha etkili sonuçlar sağlayacağı düşünülmektedir (Mccoach vd., 2006; Ramey ve Ramey, 1998, 2004).

Cinsiyet açısından farklı okuma düzeylerindeki dağılımlar incelendiğinde ise genel olarak kız çocuklarının aleyhine bir dağılım dikkati çekmektedir. Buna göre, düşük okuma başarısı grubunun %55,8'ini kız çocukları oluştururken, %44,2'sini erkek çocukları oluşturmuştur. Diğer taraftan, orta ve yüksek başarı gruplarında ise kız çocukları erkek çocuklarına göre daha düşük oranlarda (%48,8 ve %45,7) yer almışlardır. Bu oranlar alanyazında bildirilen ve erkek çocuklarının kızlara göre daha sık okumada başarısızlık yaşadıklarını gösteren bulgularla kısmen uyumsuzdur (Bingöl, 2003; Ergül, 2012; McCoach vd., 2006; Morgan vd., 2008; Neuman ve Celano, 2001). Bu durumun önceki çalışmalarda çoğunlukla okumada güçlük yaşayan çocuklar arasında ve daha küçük gruplarda incelenen cinsiyet dağılımının bu çalışmada her başarı düzeyinden çocuklar arasında ve büyük bir grupta incelenmesi ile ilişkili olabileceği düşünülmektedir. Alanyazında okuma problemlerinin kız çocuklarında da erkek çocuklara benzer oranlarda yaşandığı, ancak kız çocuklarının erkeklere göre daha içe dönük, pasif davranışlar sergilemeleri ve yaşadıkları güçlükleri maskeleme becerilerinin daha yüksek olması nedeniyle daha az dikkat çektiği ve gözden kaçtığı yönünde açıklamalarla karşılaşmak mümkündür (Bender, 2008; Chiu ve McBride-Chang, 2006; Lerner, 2001; Raffaelli ve Ontai, 2004; Stockard, 2006). Bu nedenle de büyük bir grupta yürütülen ve katılımcıların seçkisiz olarak belirlendiği bu çalışmada kız çocukları aleyhindeki bu dağılımın yakalanabildiği düşünülmektedir. Elde edilen bu bulgu, kız çocuklarının gözden kaçma olasılığı yüksek olan okuma problemlerine dikkat çekmesi açısından önemlidir. Buna karşın, dağılımda gözlenen bu farklılıkların daha büyük gruplarda ve daha kapsamlı olarak incelenmesinin duruma ilişkin daha ayrıntılı bilgiler sağlaması açısından gerekli olduğu düşünülmektedir.

Sınırlılıklar ve Öneriler

Büyük bir gruptaki okuma başarısını farklı yönleriyle inceleyen bu çalışmanın sınırlılıkları ve sonuçları temelinde ileri araştırmalara ve uygulamalara yönelik bazı önerilerde bulunulması mümkündür. İlk olarak, bu çalışma kapsamında çocukların okuma performansları sadece ikinci sınıfın sonuna kadar izlenmiştir. Oysa başarı düzeyleri arasında ilk yıllarda oluşan farklılıkların ilerleyen yıllarda ne düzeyde devam edeceği açık değildir. Birinci ve ikinci sınıfta oluşan farklılığın üçüncü ve dördüncü sınıfta da yüksek olasılıkla devam etmesi beklenmekle birlikte, farkın ne düzeyde olacağı, açılmaya devam edip etmeyeceği gibi soruların yanıtları bilinmemektedir. Bu nedenle, ileri araştırmalarda çocukların sonraki yıllarda da izlenerek başarı düzeyleri arasındaki farklılıkların daha ayrıntılı incelenmesinin alanyazına ve uygulamalara önemli bilgiler sağlayacağı düşünülmektedir.

İkinci olarak, bu çalışmada düşük okuma başarısı gösteren çocukların pek çok açıdan risk grubu olarak ele alınmaları gerektiği vurgulanmasına rağmen, çocukların okul öncesi dönemde okuma başarısı açısından etkili değişkenler olan dil, erken okuryazarlık, çalışma belleği ve hızlı isimlendirme gibi becerilerde ne düzeyde performans gösterdikleri ve aile ortamına ilişkin özellikleri incelenmemiştir. Oysa bu bilgilerin risk grubunda değerlendirilen çocukları daha iyi tanımak, buna göre risk grubunu daha etkili bir şekilde belirlemek ve desteklemek açısından önemli olacağı düşünülmektedir. Bu nedenle, ileri araştırmaların bu sorulara yanıt oluşturmak amacıyla okul öncesi dönemi de kapsayacak şekilde desenlenmesi ve böylece risk grubundaki çocuklara ait daha kapsamlı bilgiler elde edilmesi önerilmektedir.

Üçüncü olarak, bu çalışmada farklı okuma başarı gruplarındaki çocukların sadece doğruluk ve akıcılığa dayalı okuma performansları değerlendirilmiştir. Oysa çocuklar temel okuma yazma becerilerinin ediniminin ardından okuduğunu anlama, yazılı ifade ve diğer akademik alanlardaki öğrenmeye odaklanan bir gelişim süreci izlemekte ve bu becerilerde önemli ilerlemeler kaydetmektedir. Bu nedenle, ileri araştırmalarda çocuklardaki farklı okuma düzeylerinin diğer alanlardaki performansı nasıl etkilediğinin ve o alanlarda ne tür farklılıkların oluştuğunun incelenmesinin bu çocuklara sunulacak müdahale programlarının kapsamına yönelik daha ayrıntılı bilgiler sunacağı düşünülmektedir.

Dördüncü olarak, bu çalışmada kullanılan ölçme aracının (OYAB) kesme puanları çerçevesinde belirli bir performans puanının altında kaldıkları için düşük okuma başarısı grubunda yer alan çocukların kendi aralarındaki performans farklılıkları incelenmemiştir. Oysa bu çocuklar arasında da önemli ölçüde performans farklılıklarının olduğu, bazılarının orta düzeydeki başarı grubundan daha az farklılaştığı, bazılarının ise çok daha büyük oranda farklılaştığı açıktır. Dolayısıyla bu gruptaki çocukların okumadaki performans gelişimlerinin alt gruplarda daha ayrıntılı incelenmesinin grubun özelliklerinin, müdahale gereksinimlerinin ve öğrenme güçlüğü ile tanılanma

olasılıklarının belirlenmesi açısından önemli olacağı düşünülmektedir. Bu nedenle ileri araştırmaların bu alt grupları belirleyecek ve daha ayrıntılı inceleyecek şekilde planlanması önerilmektedir.

Kaynakça

AUNOLA, K., Leskinen, E., Onatsu-Arvilommi, T. ve Nurmi, J. E. (2002). Three methods for studying developmental change: A case of reading skills and self-concept. *British Journal of Educational Psychology, 72*, 343-364. https://doi.org/10.1348/000709902320634447

BABAYİĞİT, S. ve Stainthorp, R. (2011). Modeling the relationships between cognitive–linguistic skills and literacy skills: New insights from a transparent orthography. *Journal of Educational Psychology*, *103*(1), 169-189. https://doi.org/10.1037/a0021671

BAKER, L. ve Wigfield, A. (1999). Dimensions of children's motivation for reading and their relations to reading acitivity and reading achievement. *Reading Research Quarterly, 34*, 452–477. https://doi.org/10.1598/RRQ.34.4.4.

BAST, J. ve Reitsma, P. (1998). Analyzing the development of individual differences in terms of Matthew effects in reading: Results from a Dutch longitudinal study. *Developmental Psychology, 34*, 1373–1399. https://doi.org/10.1037/ 0012-1649.34.6.1373

BAŞAR, M. ve Tanış-Gürbüz, H. M. (2020). İlk okuma ve yazma öğretiminde karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları, 8*(1), 1-20. https://doi.org/10.35233/oyea.666563

BENDER, W. N. (2008). Learning disabilities: Characteristics, identification, and teaching strategies (6. baskı). Boston: Pearson Education.

BENNETT, K. J., Brown, K. S., Boyle, M., Racine, Y. ve Offord, D. (2003). Does low reading achievement at school entry cause conduct problems? *Social Science Medicine, 56*(12), 2443-2448. https://doi.org/10.1016/S0277-9536(02)00247-2

BİNGÖL, A. (2003). Ankara'daki ilkokul 2. ve 4. sınıf öğrencilerinde gelişimsel disleksi oranı. *Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi Mecmuası, 56*(2), 67-82. https://doi.org/10.1501/Tipfak_0000000053

BOLAND, T. (1993). The importance of being literate: Reading development in primary school and its consequences for the school career in secondary education. *European Journal of Psychology of Education, 8*, 289–305. https://doi.org/10.1007/BF03174083.

BROWN, L., Sherbenou, R. J., & Johnsen, S. K. (1997). TONI-3, test of nonverbal intelligence: A language-free measure of cognitive ability. Austin, TX: Pro-Ed.

BURNS, M. S. ve Kidd, J. K. (2010). Learning to read. In P. Peterson, E. Baker ve B. McGaw (Eds.), *International encyclopedia of education* (3rd ed., pp. 394—400). Oxford, England: Elsevier.

BURNS, M. K., Maki, K. E., Karich, A. C., Hall, M., McComas, J. ve Helman, L. (2016). Problem analysis at tier 2: Using data to find the category of the problem. In S. R. Jimerson, M. K. Burns ve A. VanDerHeyden (Eds.), *Handbook of response to intervention: The science and practice of multi-tiered systems of support* (2nd ed., pp. 293–307). Springer

BURNS, M. K. ve Ysseldyke, J. E. (2009). Reported prevalence of evidence-based instructional practices in special education. *The Journal of Special Education, 43*, 3–11. https://doi.org/10.1177/0022466908315563

BYRNE, B., Samuelsson, S., Wadsworth, S., Huslander, J., Corley, R., DeFries, J. C. vd. (2007). Longitudinal twin study of early literacy development: Pre-school through Grade 1. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal, 20*, 77–102. https://doi.org/10.1007/s11145-006-9019-9

CHEADLE, J. E. (2008). Educational investment, family context, and children's math and reading growth from kindergarten through the third grade. *Sociology of Education, 81*, 1–31. https://doi.org/10.1177/003804070808100101

CHIU, M. M. ve McBride-Chang, C. (2006). Gender, context, and reading: A comparison of students in 43 countries. *Scientific Studies of Reading, 10*, 331–362. https://doi.org/10.1207/s1532799xssr1004_1.

CHRIST, T. J., Silberglitt, B., Yeo, S. ve Cormier, D. (2010). Curriculum-based measurement of oral reading: An evaluation of growth rates and seasonal effects among students served in general and special education. *School Psychology Review, 39*, 447–462. https://doi.org/10.1080/02796015.2010.12087765

CHUNG, K. K., Liu, H., McBride, C., Wong, A. M. Y. ve Lo, J. C. (2017). How socioeconomic status, executive functioning and verbal interactions contribute to early academic achievement in Chinese children. *Educational Psychology*, *37*(4), 402-420. https://doi.org/10.1080/01443410.2016.1179264

CUNNINGHAM, A. E. ve Stanovich, K. E. (1997). Early reading acquisition and its relation to reading experience and ability 10 years later. *Developmental Psychology, 33*, 934—945. https://doi.org/10.1037/0012-1649.33.6.934

DENO, S. L., Fuchs, L. S., Marston, D. ve Shinn, J. (2001). Using curriculum-based measurements to establish growth standards for students with learning disabilities. *School Psychology Review, 30*, 507–524. https://doi.org/10.1080/02796015.2001.12086131

EHRI, L. C., Dreyer, L. G., Flugman, B. ve Gross, A. (2007). Reading rescue: An effective tutoring intervention model for language-minority students who are struggling readers in first grade. *American Educational Research Journal, 44*, 414–448. https://doi.org/10.3102/0002831207302175

ERGÜL, C. (2012). Okumada güçlük yaşayan öğrencilerin okuma performanslarının öğrenme güçlüğü riski açısından değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 12*(3), 2033-2057.

ERGÜL, C. ve Demir, E. (2017). *SED indeks ebeveyn bilgi formu*. Yayımlanmamış proje raporu.

ERGÜL, C., Karaman, G., Akoğlu, G., Tufan, M., Sarıca, A. D. ve Bahap-Kudret, Z. (2014). Okul öncesi öğretmenlerinin "Erken Okuryazarlık" kavramına ilişkin bilgi düzeyleri ve sınıf uygulamaları. İlköğretim Online, 13(4), 1449-1472. https://doi.org/10.17051/io.2014.71858

ERGÜL, C., Ökcün-Akçamuş, M., Akoğlu, G., Kılıç-Tülü, B. ve Demir, E. (2018). *Okuma Yazma Değerlendirme Bataryası*. Ankara.

ERGÜL, C., Sarıca, D., Akoğlu, G., ve Karaman, G. (2017). The home literacy environments of Turkish kindergarteners: Does SES make a difference? *International Journal of Instruction, 10*(1), 187-202. https://doi.org/10.12973/iji.2017.10112a

ESASPEHLİVAN, M. (2006). *Okul öncesi eğitim kurumuna gitmiş ve gitmemiş 78 ve 68 aylık çocukların okula hazır bulunuşluklarının karşılaştırılması.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

FARKAS, G. ve Hibel, J. (2008). Being unready for school: Factors affecting risk and resilience. In A. Booth ve A. C. Crouter (Eds.), The Penn State University family issues symposia series. Disparities in school readiness: How families contribute to transitions in school (p. 3–30). Taylor ve Francis Group/Lawrence Erlbaum Associates.

FRITH, U. (1999). Paradoxes in the definition of dyslexia. *Dyslexia, 5*(4). 192-214. https://doi.org/10.1002/(SICI)1099-0909(199912)5:43.0.CO;2-N

GREEN, S. B. ve Salkind, N. J. (2005). *Using SPSS for Windows and Macintosh: Analyzing and understanding data* (4th ed.). Upper Saddle River, USA: Pearson.

GUTHRIE, J. T., Wigfield, A., Metsala, J. L. ve Cox, K. E. (1999). Motivational and cognitive predictors of text comprehension and reading amount. *Scientific Studies of Reading, 3*, 231-257. https://doi.org/10.1207/s1532799xssr0303_3

HALL, M. S. ve Burns, M. K. (2018). Meta-analysis of targeted small-group reading interventions. *Journal of School Psychology, 66*, 54–66. https://doi.org/10.1016/j.jsp.2017.11.002

JUEL, C. (1988). Learning to read and write: A longitudinal study of 54 children from first through fourth grades. *Journal of Educational Psychology, 80*, 437–447. https://doi.org/10.1037/0022-0663.80.4.437.

KAVALE, K. A. ve Forness, S. R. (1996). Social skill deficits and learning disabilities: A meta-analysis. *Journal of Learning Disabilities, 29*, 226-237. https://doi.org/10.1177/002221949602900301.

KAVALE, K. A. ve Forness, S. R. (2000). Policy decisions in special education: The role of meta-analysis. In R. Gersten, E. P. Schillerve S. Vaughn (Eds.), *Contemporary special education research: Synthesis of the knowledge base on critical instructional issues* (pp. 281–326). Lawrence Erlbaum.

KEENAN, J. M., Betjemann, R. S., Wadsworth, S. J., DeFries, J. C. ve Olson, R.K. (2006). Genetic and environmental influences on reading and listening comprehension. *Journal of Research in Reading, 29*, 75–91. https://doi.org/10.1111/j.1467-9817.2006.00293.x

KEMPE, C., Eriksson-Gustavsson, A. L. ve Samuelsson, S. (2011). Are there any Matthew effects in literacy and cognitive development? *Scandinavian Journal of Educational Research, 55*(2), 181-196, https://doi.org/10.1080/00313831.2011.554699

KORKMAZ, M., Bildiren, A., Demiral, N., & Çulha, D. G. (2018). TONI-3 Sözel Olmayan Zekâ Testinin 6-11 yaş örneklemi norm ve standardizasyon çalışması. *Anadolu Psikiyatri Dergisi, 19*, 76-83. https://doi.org/10.5455/apd.292332

LERNER, J. W. (2000). *Learning disabilities: Theories, diagnosis and teaching strategies* (8. baskı). Boston: Hougton and Mifflin Company.

LOGERFO, L., Nichols, A. ve Reardon, S. F. (2006). *Achievement gains in elementary and high school.* Washington, DC: Urban Institute.

LOVETT, M. W., Barron, R. W. ve Frijters, J. C. (2013). Word identification difficulties in children and adolescents with reading disabilities: Intervention research findings. In H. L. Swanson, K. R. Harrisve S. Graham (Eds.), *Handbook of learning disabilities* (pp. 329–360). Guilford Press.

MCCOACH, D. B., O'Connell, A., Reis, S. ve Levitt, H. (2006). Growing readers: A hierarchical linear model of children's reading growth during the first 2 years of school. *Journal of Educational Psychology, 98*, 14–28. https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.1.14

MEB (2019). *Millî Eğitim İstatistikleri, Örgün Eğitim 2018/'19.* Millî Eğitim Bakanlığı. (http://dspace.ceid.org.tr/xmlui/handle/1/851)

MEB. (2015). *PISA 2012 Araştırması Ulusal Nihai Rapor*. Ankara: Eğitim Araştırma ve Geliştirme Dairesi Yayınları.

MORGAN, P. L. ve Fuchs, D. (2007). Is there a bidirectional relationship between chil dren's reading skills and reading motivation? *Exceptional Children, 73*, 165-183. https://doi.org/10.1177/001440290707300203

MORGAN, P., Farkas, G. ve Hibel, J. (2008). Matthew effects for whom*? Learning Disability Quarterly, 31*, 187–198. https://doi.org/10.2307/25474651

MYRBERG, E. ve Rosen, M. (2008). A path model with mediating factors of parents' education on students' reading achievement in seven countries. *Educational Research and Evaluation, 14*, 507–520. https://doi.org/10.1080/13803610802576742

NATIONAL ASSESSMENT OF EDUCATIONAL PROGRESS (2013). *A first look: 2013 Mathematics and Reading*. National Center for Education Statistics, U.S. Department of Education, https://nces.ed.gov/nationsreportcard/subject/publications/main2013/pdf/2014451.pdf

NEUMAN, S. B. ve Celano, D. (2001). Access to print in low-income and middle-income communities: An ecological study of four neighborhoods. *Reading Research Quarterly, 36*, 8-26. https://doi.org/10.1598/RRQ.36.1.1

NORDSTRÖM, T., Jacobson, C. ve Söderberg, P. (2016). Early word decoding ability as a longitudinal predictor of academic performance. *European Journal of Psychology of Education, 31*, 175–191. https://doi.org/10.1007/s10212-015-0258-5

OECD. (2016). *PISA 2015 Results in Focus.* https://www.oecd.org/pisa/pisa-2015-results-in-focus.pdf

ÖNEY, B. ve Durgunoğlu, A. Y. (1997). Learning to read in Turkish: A phonologically transparent orthography. *Applied Psycholinguistics, 18*(1), 1-15. https://doi.org/ 10.1017/S014271640000984X

PARRILA, R., Aunola, K., Leskinen, E., Nurmi, J. E. ve Kirby, J. (2005). Development of individual differences in reading: Results from longitudinal studies in English and Finnish. *Journal of Educational Psychology, 97*, 299-319. https://doi.org/10.1037/0022 0663.97.3.299

PENNINGTON, B. F. (2006). From single to multiple deficit models of developmental disorders. *Cognition, 101*, 385-413. https://doi.org/10.1016/j.cognition.2006.04.008.

PFOST, M., Dörfler, T. ve Artelt, C. (2012). Reading competence development of poor readers in a German elementary school sample. An empirical examination of the Matthew- effect model. *Journal of Research in Reading, 35*,411-426. https://doi.org/10.1111/ j. 1467-9817.2010.01478.x

PFOST, M., Hattie, J., Dörfler, T. ve Artelt, C. (2014). Individual differences in reading development: A review of 25 years of empirical research on Matthew effects in reading. *Review of Educational Research, 84*, 203- 244. https://doi.org/10.3102/0034654313509492

RAFFAELLI, M. ve Ontai, L. L. (2004). Gender socialization in Latino/a families: Results from two retrospective studies. *A Journal of Research, 50*, 287-299. https://doi.org/10.1023/B:SERS.0000018886.58945.06

RAMEY, C. T. ve Ramey, S. L. (1998). Early intervention and early experience. *American Psychologist, 53*, 109 –120. https://doi.org/10.1037//0003-066x.53.2.109.

RAMEY, C. T. ve Ramey, S. L. (2004). Early learning and school readiness: Can early intervention make a difference? *Merrill-Palmer Quarterly, 50*, 471– 491. https://doi.org/10.1353/mpq.2004.0034

RESCHLY, A. L. (2010) Reading and school completion: Critical connections and Matthew effects. *Reading ve Writing Quarterly, 26*, 67-90, https://doi.org/10.1080/10573560903397023

RESCORLA, L. ve Rosenthal, A. S. (2004). Growth in standardized ability and achievement test scores from 3rd to 10th grade. *Journal of Educational Psychology, 96*, 85-96. https://doi.org/10.1037/0022-0663.96.1.85

RETELSDORF, J., Köller, O. ve Möller, J. (2014). Reading achievement and reading self-concept: Testing the reciprocal effects model. *Learning and Instruction,* 21-30. https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2013.07.004

RIGNEY, D. (2010). *The Matthew effect. How advantage begets further advantage*. New York, NY: Columbia University Press.

SCARBOROUGH, H. S. (2002). Connecting early language and literacy to later reading (dis) abilities: Evidence, theory, and practice. In S. B. Neuman ve D. K. Dickinson (Eds.), *Handbook of early literacy research* (pp. 97-110). New York, NY: Guilford Press.

SCHATSCHNEIDER, C., Wagner, R. K., Hart, S. A. ve Tighe, E. L. (2016). Using simulations to investigate the longitudinal stability of alternative schemes for classifying and identifying children with reading disabilities. *Scientific Studies of Reading, 20*(1), 34–48. https://doi.org/10.1080/10888438.2015.1107072

SCHIEFELE, U., Schaffner, E., Möller, J. ve Wigfield, A. (2012). Dimensions of reading motivation and their relation to reading behavior and competence. *Reading Research Quarterly, 47*, 427-463. http://dx.doi.org/10.1002/RRQ.030.

SHAYWİTZ, S. E., Morris, R. ve Shaywitz, B. A. (2008). The education of dyslexic children from childhood to young adulthood. *Annual Review of Psychology, 59*, 451 475. https://doi.org/10.1146/annurev.psych.59.103006.09363

SNOW, C. E., Burns, M. S., Griffin, P. ve National Research Council. (1998). *Preventing reading difficulties in young children*. National Academies Press. https://doi. org/10.17226/6023

SNOWLING, M. J. (2001). From language to reading and dyslexia. *Dyslexia, 7*, 37-46. https://doi.org/10.1002/dys.185.

STANOVICH, K. E. (1986). Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly, 21*, 360–407. https://doi.org/10.1598/RRQ.21.4.1.

STANOVICH, K.E. (2000). *Progress in understanding reading: Scientific foundations and new frontiers*. New York: Guilford Press.

STANOVICH, K. E. (2009). Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Journal of Education, 189*, 23-55.

STOCKARD, J. (2006). Handbook of the Sociology of Gender. J. Saltzman-Chafetz, (Ed.), *Gender socialization* (215-227). NY: Kluwer Academic/Plenum Publishers.

URFALI DADANDI, P., Dadandı, G. ve Koca, F. (2018). PISA 2015 Türkiye sonuçlarına göre sosyoekonomik faktörler ile okuma becerileri arasındaki ilişkiler. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi, 7*(2), 1239-1252.

WANG, J. ve Guthrie, J. T. (2004). Modeling the effects of intrinsic motivation, extrinsic motivation, amount of reading, and past reading achievement on text comprehension between US and Chinese students. *Reading Research Quarterly, 39*, 162–186. https://doi.org/10.1598/RRQ.39.2.2.

MİLLÎ EĞİTİM ● Cilt: 51 ● Bahar/2022 ● Sayı: 234, (967-986)

İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNDE DUYGUSAL ZEKÂ İLE OKUL REDDİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ*

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Mehmet Selim ÇULLU[1], Osman SAMANCI[2]

* Bu çalışma, Prof. Dr. Osman SAMANCI danışmanlığında Mehmet Selim ÇULLU'nun İlkokul Öğrencilerinde Duygusal Zekâ İle Okul Reddi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi isimli yüksek lisans tezinden oluşturulmuştur.

1 Atatürk Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Koordinasyon Birimi, mehmetselim025@gmail.com, ORCID: 0000-0001-5860-2408.

2 Prof. Dr., Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi, osmansamanci9@gmail.com, ORCID: 0000-0003-3620-7604.

Geliş Tarihi: 18.12.2020 **Kabul Tarihi:** 16.07.2021 **DOI:** 10.37669 milliegitim.842917

Öz: Bu çalışmanın amacı; ilkokul öğrencilerinin duygusal zekâ ve okul reddi puanları arasındaki ilişkiyi ortaya koymak ve okul reddi üzerinde duygusal zekânın yordayıcı rolünü incelemektir. Araştırmada betimsel ve ilişkisel tarama modelleri birlikte kullanılmıştır. İlkokul öğrencilerinin duygusal zekâ ve okul reddi puanlarının, cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla betimsel tarama modeli, ilkokul çocuklarında okul reddi ile duygusal zekâ arasındaki ilişkileri belirlemek amacıyla ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Küme örnekleme, büyüklüğe orantılı örnekleme ve uygun örnekleme yöntemi ile seçilen 266 ilkokul ikinci sınıf öğrencisi ile yürütülen araştırmada veri toplama aracı olarak "Sullivan Çocuklar İçin Duygusal Zekâ Ölçeği" ve "Okul Ret Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırma sürecinde incelenen alt problemler doğrultusunda Bağımsız Örneklemler için t testi, Mann Whitney U Testi, Pearson Momentler Çarpım Korelasyonu ve Doğrusal Regresyon Analizi yapılmıştır. Araştırma sonucunda ilkokul öğrencilerinin duygusal zekâ puan düzeyleri ile okul reddi puan düzeyleri arasında negatif yönlü anlamlı ilişkiler olduğu saptanmıştır. Bununla birlikte ilkokul öğrencilerinin duygusal zekâ alt boyutları puanlarındaki değişimin okul reddi puanlarına ters orantılı olacak şekilde etki ettiği görülmüş ve ilkokul öğrencilerinin duygusal zekâ düzeylerinin okul reddini anlamlı olarak yordadığı tespit edilmiştir. Bu bulgudan yola çıkarak çocukların duygusal zekâ düzeylerinin artırılmasının okul reddi riskini azaltacağı sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: ilkokul, duygusal zekâ, okul reddi

A STUDY ON THE RELATIONSHIP BETWEEN EMOTIONAL INTELLIGENCE AND SCHOOL REFUSAL AMONG PRIMARY SCHOOL STUDENTS

Abstract:

The aim of this study is to reveal the relationship between primary school students' emotional intelligence and school refusal scores, and to examine the predictive role of emotional intelligence on school refusal. In the study, survey research design and correlational research design were used together. Survey research design was used to determine whether the emotional intelligence and school refusal scores of primary school students differ according to the gender variable, and the correlational research design was used to determine the relationship between school refusal and emotional intelligence in primary school children. In the study which was conducted with 266 primary school sophomores selected by cluster sampling, sampling proportional to size, and appropriate sampling method, "Sullivan Emotional Intelligence Scale for Children" and "School Refusal Assessment Scale" were used as data collection tools. Independent Samples t test, Mann Whitney U Test, Pearson Product-Moment Correlation Coefficient and Linear Regression Analysis were performed in accordance with the sub-problems examined during the research process. Negative significant relationships were found between primary school students' emotional intelligence score levels and school refusal scores. However, it was observed that the change in the emotional intelligence sub-dimension scores of primary school students had an inversely proportional effect on their school refusal scores. As a result of the research, it was determined that the emotional intelligence levels of primary school students significantly predicted school refusal. Based on this finding, it was concluded that increasing the emotional intelligence levels of children would decrease the risk of school refusal.

Keywords: primary school, emotional intelligence, school refusal

Giriş

Türkiye'de okul öncesi eğitim, her ne kadar geçmişe nispeten yaygınlık kazansa da birçok çocuk öğrenim hayatına ilk kez ilkokul dönemiyle adım atmaktadır. Çocukların başarılı ya da başarısız olarak değerlendirilmeleri, gün içerisinde ev ortamından uzun süre ayrı kalmaları ve yeni bir sosyal ortamda farklı kişilerle etkileşim içinde olmaları ilk kez bu dönemde yaşandığından ilkokul döneminin çocukların hayatında önemli bir yeri vardır. Birçok çocuk, ilk kez yaşadığı bu süreci sağlıklı bir şekilde atlatırken

kimi çocuklar için okula gitmek sürekli bir kaygı kaynağı olabilmektedir. Bu durum çocukların okul başarılarıyla birlikte sosyal yaşamlarını da etkileyebilmekte ve okul reddine varan okula devam etmede isteksizlik problemlerine yol açabilmektedir.

Altında yatan nedenlerin karmaşık ve çok olmasından ötürü net bir tanımı olmamakla birlikte okul reddi kısaca; depresyon, kaygı vb. duygusal problemler nedeniyle öğrencinin okula gitmek istememesi, gün boyu okulda kalmakta zorluk yaşaması ve okula gitmeyi reddetmesi olarak tanımlanmaktadır (King ve Bernstein, 2001, 197). Okul reddi, okula devam etmeyle ilgili mantıksız korkuları ve kaygıları içermekle birlikte uzun süren okul devamsızlıklarına neden olmaktadır. Kearney ve Silverman (1996, 345) okul reddi davranışını, okula devamda ve okulda kalmada çocuktan kaynaklanan güçlükler olarak tarif etmişler, ayrılık kaygısı, mükemmeliyetçilik, başarısızlık korkusu, anne babanın izni dahilinde evde kalma ve depresyonun okul reddinin ayırt edici özellikleri olduğunu belirtmişlerdir. Kesin tanı ölçütleri olmamakla birlikte okula gitmemek için bahaneler arama, okula gitmek istememe, okula giderken korkulu ve kaygılı olma, derslerin önemli bir kısmını kaçırma, bazı derslerde sürekli devamsızlık yapma, okula gitmemek için sabahları aşırı tepki gösterme gibi davranışlar, okul reddinin birtakım bilişsel, duygusal ve davranışsal dışavurumu olarak değerlendirilmektedir. Ayrıca genel ve sosyal anksiyete, okulu çağrıştıran şeylerden korkma, somatik şikayetler (karın ağrısı, baş ağrısı gibi), uyumsuz davranışlar sergileme, öfke nöbetleri, sözlü ve fiziksel saldırganlıklar, evden veya okuldan kaçmak gibi davranışlar, okul reddi davranışının karakteristik özellikleri arasında yer almaktadır (Kearney ve Silverman, 1996, 339).

Okul saati geldiğinde çocuklarda panik belirtileri, ebeveynden ayrılmak istememe ve somatik şikayetler görülürken; ergenlerde okula gitmeme, yarı yoldan geri dönme gibi belirtiler görülmektedir (Kardaş, Kardaş ve Bildik, 2018, 161). Bu nedenle okul reddi davranışı; okul fobisi, okuldan kaçma, okul terki gibi davranışları da kapsamakta, sadece kaygıya ilişkin bir problem olarak değil, aynı zamanda okula devamsızlık davranışlarının tümüne odaklanan bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır (Kearney, 2007, 53-54). Okul reddi genel olarak kaygı bozuklukları ile ilişkilendirilmekte, özellikle yaşça küçük çocuklarda ayrılık kaygısı, en sık saptanan kaygı bozukluğu olarak karşımıza çıkmaktadır (Gümüştaş, Yulaf ve Gökçe, 2014, 29; Kardaş, vd., 2018, 162). Bununla birlikte 5-11 yaş aralığındaki öğrencilerde genelde olumsuz duygulardan kaçmak veya ilgi çekmek amacıyla okul reddi görülebilmektedir. Benzer şekilde Kearney ve Albano (2007, 14) da küçük çocukların okula gelmelerine rağmen gün boyu okulda kalmada sıkıntı yaşadıklarını ve kendilerini kötü hissettiklerini gözlemlemiştir.

Öğrenmenin formal olarak gerçekleştiği sınıf ortamlarında, etkileşime dayalı olarak kurulmuş olan öğretmen-öğrenci, öğrenci-öğrenci ilişkileri doğal olarak sosyal ve duygusal yaşantılarla yüklüdür. Bu yaşantılar sınav kaygısından başarı kaygısına, öğrenme motivasyonundan hayat başarısına kadar geniş bir alanda etkendir (Coşkun, 2015, 1). Çocuğun sosyal ve duygusal yeterlilik düzeyi, onun sosyal yaşantısının

yanında bilişsel kapasitesini, zekâsını etkin bir şekilde kullanmasını ve doğal olarak başarısını da doğrudan etkileyen bir unsurdur (Goleman, 1995/2016, 139; Samancı, 2016, 92). Goleman'a (1995/2016, 24) göre yaşanan teknolojik gelişmelerin bir sonucu olarak günümüz çocukları, duygusal açıdan bir önceki kuşağa nispeten daha fazla zorluk çekmekte, her yeni kuşağın bir önceki kuşağa oranla daha yalnız, depresif, fevri, saldırgan ve kaygıya daha yatkın olduğu müşahede edilmektedir. Bu durumun, okul reddi gösteren çocukların sayısının giderek arttığı gerçeği (Bahalı, 2008, 4; Erden, Şirin-Ayva ve Tekin., 2015, 127; Gordon ve Young, 1976, 785; Ollendick ve Mayer, 1984, 373) ile paralellik göstermesi dikkat çekicidir.

Kişinin sosyal hayatı, ilişkileri ve kararları üzerinde duyguların hayati rolünün olduğu yadsınamaz bir gerçektir. Duyguları düzenleme ve kontrol edebilme, başkalarının ne hissettiğini anlayabilme, ilişkileri sağlıklı bir şekilde yürütebilme gibi kazanımları kapsayan duygusal zekâdaki eksiklikler; depresyondan, beslenme bozukluğuna ve uyuşturucu bağımlılığına kadar uzanan risklerin artmasına neden olabilmektedir (Goleman, 1995/2016, 24). Bu nedenle duyguları düzenleme ve kontrol etme, onlardan etkili bir şekilde yararlanma, kendi duygusal durumlarının veya duygusal problemlerinin farkında olma gibi duygusal zekanın kapsadığı yetenekler sağlıklı zihinsel işleyişin önemli bir göstergesi olarak kabul edilmektedir (Downey, Johnston, Hansen, Schembri, Stough, Tuckwell ve Schweitzer, 2008, 94).

Salovey ve Mayer (1990, 189) tarafından "kişinin kendisinin ve başkalarının duygularını tanıyabilmesi ve ayırt edebilmesi, davranışlarını kontrol etmede ve karşılaşılan problemlerle başa çıkabilmede duygusal durumlardan faydalanabilmesi gibi yetenekleri kapsayan, sosyal zekânın bir alt boyutu" olarak tanımlanan ve bu çalışmayla akademik çevrelerde, Goleman'ın 1995 yılındaki çalışmasıyla geniş halk kitleleri arasında yaygınlaşan ve sonraki yıllarda gitgide popülerliğini artıran duygusal zekâ kavramı, birçok farklı yönüyle ele alınan, çeşitli değişkenlerle ilişkisi araştırılan, eğitimden psikolojiye, sosyolojiden spora, turizmden iş dünyasına kadar sosyal bilimlerin birçok disiplinine konu olacak kadar etki alanı geniş bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. Özellikle konu ile ilgili alanyazın incelendiğinde duygusal zekânın, kişilerin ruh sağlığında etken olduğu ve depresyon, kaygı, stres gibi somatik şikayetlerle yakın ilişkisi olduğu görülmektedir (Cejudo, Rodrigo-Ruiz, López-Delgado ve Losada, 2018, 7; Enns, Eldridge, Montgomery ve Gonzalez, 2018, 229; Mavroveli, Petrides, Rieffe ve Bakker, 2007, 271).

Araştırmalarda duygusal dengesizliğin ve duyguları düzenleyememenin çocuklarda okul reddi riskini artırdığı ve duygusal zekâ nitelikleri ile okul reddi arasında negatif bir ilişki olduğu (Filippello, Sorrenti, Buzzai ve Costa, 2018, 10), duygusal öz düzenlemeyi güçlendirecek önlemlerin okul reddi davranışını olumlu yönde etkileyebileceği (Gonzálvez, Kearney, Jiménez-Ayala, Sanmartín, Vicent, Inglés ve García-Fernández, 2018, 142), duygusal bozukluklar ve duygudurum bozukluğu ile okul reddi arasında pozitif bir ilişki olduğu (Egger, Costello ve Angold, 2003, 798; Gümüştaş,

vd., 2014, 28; Martin, Cabrol, Bouvard, Lepine ve Mouren-Simeoni, 1999, 917) ve okul reddi görülen çocukların duygularını daha fazla bastırdığı (Hughes, Gullone, Dudley ve Tonge, 2010, 699) belirtilmektedir. Buna karşın Filippello vd. (2018, 1) daha önce yapılan çalışmaların duygusal zekâ ile okul reddi arasında doğrudan bir ilişkinin varlığını doğrulamadığını, Hughes vd. (2010, 699) ise okul reddi gösteren çocuklarda gözlenen duygusal güçlüklerin altında yatan nedenlerin aydınlatılması için daha fazla araştırmaya ihtiyaç olduğunu vurgulamaktadırlar. Bu nedenle bu araştırmada, ilkokul öğrencilerinin duygusal zekâ puanları ile okul reddi arasındaki ilişkinin ortaya konulması ve okul reddi üzerinde duygusal zekânın yordayıcı rolünün incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda;

I. İlkokul öğrencilerinin duygusal zekâ ve okul reddi puan düzeyleri cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

II. İlkokul öğrencilerinin duygusal zekâları ile okul reddi arasında genel olarak anlamlı bir ilişki var mıdır?

III. Duygusal zeka okul reddini yordamakta mıdır?

sorularına cevap aranacaktır.

Duygusal zekânın, kişinin sosyal hayatının hemen her alanında yer aldığı gerçeğinden (Goleman, 1995/2016, 65) ve yukarıda bahsedilen araştırma bulgularından yola çıkılarak çocukların okul reddi davranışlarına onların duygusal zekâ düzeylerinin etkisinin olduğu düşünülmektedir. Bununla beraber ilkokul döneminin okul reddini tetikleyen ayrılık kaygısının en sık görüldüğü dönem olması, Türkiye'de ilkokul çocuklarındaki okul reddi üzerinde duygusal zekânın yordayıcı rolünü inceleyen bu türden çalışmaların olmaması nedeniyle, ilkokul ikinci sınıf öğrencilerinin okul reddi puanlarının duygusal zekâ düzeylerine ne derece bağlı olduğunun ortaya konulacağı bu çalışmayla, çocuklarda duygusal becerilerin öneminin anlaşılmasına katkı sağlanması, okul reddine dikkat çekilmesi, özelde ilkokul öğretmenlerinde, genelde ise tüm öğretmen ve velilerde farkındalık oluşturulması umut edilmektedir.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada betimsel ve ilişkisel tarama modelleri birlikte kullanılmıştır. İlkokul dönemi çocuklarının duygusal zekâ ve okul reddi puanlarının, cinsiyet değişkenine göre farklılaşma durumunu belirlemek amacıyla betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Betimsel araştırmalarda sıklıkla kullanılan tarama modelleri (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2013, 22), belirli bir evrenden seçilen bir örneklem üzerinde yapılan çalışmalar yoluyla herhangi bir konu hakkında evrendeki genel görüş, eğilim, tutum ve inançların nicel ya da sayısal olarak betimlenmesini

sağlamaktadır (Creswell, 2017, 13; Fraenkel, Wallen, ve Hyun, 2011, 393; Gay, Mills, ve Airasian, 2012, 184). Ayrıca araştırmada ilkokul çocuklarında okul reddi ile duygusal zekâ arasındaki ilişkileri belirlemek amacıyla ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modelleri, birden fazla ölçülebilir değişken arasındaki ilişkinin varlığını, değişim durumunu ve derecesini belirlemeyi amaçlamaktadır (Fraenkel, *vd*., 2011, 331; Gay, *vd*., 2012, 204; McMillan & Schumacher, 2014, 30). İlişkisel tarama modeli, bir betimsel araştırma türü olarak da kabul edilebilmektedir. Çünkü değişkenler arasındaki ilişkiler, onlara müdahale etmeden var olan haliyle incelemeyi amaçlamaktadır (Fraenkel, *vd*., 2011, 331; Gay, *vd*., 2012, 204).

Araştırma sonuçlarının birtakım etmenlerle açıklanabilirliği ve evrene genellenebilirliği dikkate alınarak araştırmanın iç ve dış geçerliğine etki edecek unsurlara yönelik şu önlemler alınmıştır: Araştırmanın dış geçerliğini sağlamak amacıyla evrenin çeşitli özellikleri analiz edilerek temsil gücü olabildiğince yüksek bir örnekleme ulaşılmaya çalışılmıştır. Bu kapsamda araştırma evreninin çeşitli özellikleri dikkate alınarak Erzurum il merkezinde öğrenim görmekte olan ilkokul ikinci sınıf öğrencileri hedef evren olarak alınmış, bu evreni temsil gücüne sahip ve evrene genellenebilir bir örneklem büyüklüğü oluşturularak araştırmada kullanılan ölçekler uygulanmıştır.

Araştırmanın iç geçerliğini sağlamak için araştırmanın betimsel bir araştırma sürecine sahip olması göz önünde bulundurularak özellikle veri toplama ve veri analiz süreçlerine odaklanılmış ve parametrik nitelik taşıyan veriler elde edilmeye çalışılmıştır. Veri analizinde her bir analiz tekniğinin ön koşullarının sağlanmasına dikkat edilmiş ve parametrik koşullar gözden geçirilmiştir.

Araştırma Grubu

Araştırmanın evrenini 2018-2019 eğitim-öğretim yılında, Erzurum ili Yakutiye, Aziziye ve Palandöken ilçelerinde öğrenim görmekte olan 6141'i kız, 6429'u erkek olmak üzere toplam 12.570 ilkokul ikinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırma grubunu ise bu evrenden üç aşamalı bir sürecin sonucunda seçilen ilkokul ikinci sınıf öğrencileri oluşturmaktadır.

Mantıksal düşünmeyle birlikte korku, kaygı, sevinç, heyecan gibi duyguların daha bilişsel bir özellik göstermeye başladığı; kalem kullanma, yazı yazma, çizgi çalışmaları yapma gibi ince motor becerilerinin yanında karmaşık birtakım fiziksel becerilerin de yapılmaya başlandığı dönemin ilkokul ikinci sınıf dönemine denk gelmesi, okul reddinin en sık görüldüğü dönemlerden birinin bu dönem olması (Özcan, 2004, 46) ve uygulanacak ölçeklerin ilkokul ikinci sınıfa uygun olması nedeniyle bu çalışma, ilkokul ikinci sınıf öğrencileriyle yapılmıştır.

Araştırmanın, söz konusu evrenden %5 kabul edilebilir hata payı ve %90 güven aralığında seçilecek olan 265 öğrenciyle yürütülmesi planlanmış ve bu süreç üç aşamalı olarak tamamlanmıştır. Birinci aşamada araştırma evreninde yer alan okullar sos-

yo-ekonomik düzey (düşük, orta ve yüksek) bakımından üç farklı kümeye ayrılmıştır. İkinci aşamada bu kümeler sahip oldukları birim açısından büyüklüklerine göre orantılanarak ulaşılması planlanan örnekleme birim sayısı hesaplanmıştır. Üçüncü aşamada ise uygun/elverişli örnekleme yöntemi ile araştırma grubunda yer alacak bireylere ulaşılarak veri toplama araçları uygulanmıştır. Bu kapsamda toplamda 292 ilkokul ikinci sınıf öğrencisine ulaşılarak veri toplama araçları uygulanmıştır. Toplanan verilerin parametrik ve homojenlik analizleri için uygunluğu incelendikten sonra toplamda 266 öğrenciye ilişkin verinin parametrik analiz koşullarını sağladığı belirlenmiştir.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak Sullivan (1999) tarafından geliştirilen ve Ulutaş (2005) tarafından Türkçeye uyarlanan Sullivan çocuklar için duygusal zekâ ölçeği (Sullivan emotional intelligence scale for children), Haight, Kearney, Hendron ve Schafer tarafından 2011 yılında geliştirilen ve Seçer (2014) tarafından Türkçeye uyarlanan okul ret ölçeği (school refusal assessment scale) kullanılmıştır.

Sullivan çocuklar için duygusal zekâ ölçeği (Sullivan emotional intelligence scale for children) S-ÇDZÖ: Sullivan tarafından 1999 yılında geliştirilen çocuklar için duygusal zekâ ölçeği, duyguları tanıma, anlama ve yönetme gibi duygusal zekâ becerilerini temel alarak sırasıyla yüzler, hikâyeler, anlama ve yönetme bölümlerini içermektedir. Ölçek 4-14 yaşında olan her çocuğa bireysel olarak uygulanabilmektedir.

S-ÇDZÖ'nün "yüzler" bölümünde birtakım yüz görselleri, "hikâyeler" bölümünde ise hikâyede yer alan kahramanların duyguları ile ilgili görseller aracılığıyla çocukların duyguları tanıma yeteneği ölçülmektedir. S-ÇDZÖ'nün "anlama" testi, çocuğun kendisinin ve diğerlerinin duygularını kavrama yeteneğini ölçmeyi, "yönetme" testi çocuğun duygular karşısında nasıl kararlar vereceğini ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır. Ölçek değerlendirilirken, çocukların sorulara verdikleri doğru cevaplar dikkate alınmaktadır. Katılımcı çocukların doğru yanıtlarının fazla olması duygusal zekâlarının yüksek olduğu şeklinde değerlendirilmektedir. Ölçekten alınabilecek puanlar 0-41 aralığında olup bir çocuk için ölçeğin uygulama süresi 20 ila 25 dakika sürmektedir.

Ölçeğin Türkçeye uyarlama çalışması Ulutaş (2005) tarafından gerçekleştirilmiştir. Bir başarı testi olan S-ÇDZÖ'nün kapsam geçerliği için sekiz uzman görüşüne başvurulmuş ve yapılan değerlendirme neticesinde ölçekteki tüm maddelerin amaca uygun olduğu sonucuna varılmıştır. Ölçeğin geçerliğini belirlemek üzere yapılan madde analizleri neticesinde alfa değerlerinin "yüzler" testi için .68, "hikâyeler" testi için .54, "anlama" testi için .63, "yönetme" testi için .76 ve ölçek toplamında .84 olduğu görülmüştür. S-ÇDZÖ'nün test-tekrar test korelasyon sonuçları "yüzler" testinde .97, "hikâyeler" testinde .97, "anlama" testinde .98 ve "yönetme" testinde .99 olarak tespit edilmiştir. Bu araştırma için ise ölçeğin iç tutarlık katsayıları "yüzler" testi için .74, "hikayeler" testi için .71, "anlama" testi için .73, "yönetme" testi için .81 ve ölçek toplamında .76 olarak bulunmuştur.

Okul ret ölçeği (School refusal assessment scale): Haight, Kearney, Hendron ve Schafer tarafından 2011 yılında geliştirilen, Seçer (2014) tarafından Türkçeye ve Türk kültürüne uyarlanarak psikometrik özellikleri incelenen okul ret ölçeği, çocuk ve ergenlerde okul reddi ve ilişkili olabilecek kavramları incelemeye yönelik; okula ilişkin olumsuz durumlardan kaçınma, sosyal ilişki kurmakta zorlanma, aileden ayrılmaya direnç gösterme ve okul dışı faaliyetlere ilgi duyma olmak üzere dört alt boyuttan ve 19 maddeden oluşan beşli likert tipi bir ölçme aracıdır. Ölçeğin faktör yapısını incelemek için doğrulayıcı faktör analizi yapılmış ve dört faktörlü yapının model uyumunun iyi düzeyde olduğu belirlenmiştir (X 2=203,32, sd=139, p=.00, X 2 /sd=1.46). Güvenirliği belirlemek için iç tutarlık, iki yarı ve test tekrar test tekniği kullanılan ölçeğin Cronbach alpha iç tutarlık katsayısı .86, Sperman Brown iki yarı güvenirlik katsayısı .85 ve test tekrar test güvenirlik katsayısı .86 olarak bulunmuştur. Ölçeğin alt boyutlarının iç tutarlık katsayısı sırasıyla .83, .85, .86 ve .85 olarak iki yarı güvenirliği sırasıyla .82, .84, .84 ve .81 49 olarak ve test tekrar test güvenirlik katsayıları sırasıyla .87, .88, .88 ve .85 olarak bulunmuştur. Bu araştırma için ise ölçeğin alt boyutlarının iç tutarlık katsayıları sırasıyla .77, .79, .82 ve .81 olarak ve ölçek geneli için .80 olarak belirlenmiştir.

Süreç/Uygulama

Erzurum Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli izinler alındıktan sonra Erzurum merkez ilçeleri olan Yakutiye, Palandöken ve Aziziye ilçelerinin her birinden üçer okul olmak üzere toplam 9 okulda uygulama yapılmış ve 292 öğrenci ile ilgili veri toplanmıştır. 10 Aralık 2018-11 Ocak 2019 tarihleri arasında yapılan uygulama öncesinde 10 öğrenciye pilot uygulama yapılarak gerçek uygulamaya yönelik deneyim elde edilmiştir. Ölçekler, her çocuğa bireysel olarak uygulanmış ve araştırmacı tarafından çocukların cevapları, her çocuk için ayrı olarak düzenlenen cevap formuna kaydedilmiştir. Uygulama, çocukların motivasyonunu sağlamak amacıyla sınıf ortamından ayrı sessiz bir ortamda, çocuklara uygun masa ve sıralarda karşılıklı oturularak gerçekleştirilmiştir. Çocukların uygulamayı anlamaları için Sullivan çocuklar için duygusal zekâ ölçeğinde yer alan örnek maddelere geniş zaman ayrılmış ve ölçeklerin tamamının bir çocuğa uygulanması 20 ila 30 dakika sürmüştür.

Verilerin Analizi

Katılımcılara uygulanan ölçekler bilgisayar ortamına aktarılarak veriler öncelikli olarak uç değer analizine tabi tutulmuş ve 26 katılımcıya ait veriler uç değere sahip olduğu için veri setinden çıkarılmıştır. Akabinde normallik koşulunun sağlanıp sağlanmadığını belirlemek amacıyla aritmetik ortalama, medyan, z skorları, çarpıklık ve basıklık değerleri hesaplanmış ve verilerin normal dağılıma sahip olduğu görülmüştür (Büyüköztürk, 2011). Yapılan analizlerden elde edilen bulgular Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Katılımcıların Yüzler, Hikâyeler, Anlama, Yönetme, Olumsuz Durumdan Kaçınma, Sosyal İlişki Kurmakta Zorlanma, Aileden Ayrılmaya Direnç Gösterme, Okul Dışı Faaliyetlere İlgi Duyma, Duygusal Zekâ ve Okul Reddi Toplam Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler ve Skewness-Kurtosis Değerleri

	n	Ortalama	Medyan	Ss	Skewness	Kurtosis
Yüzler	266	15.87	16.00	1.64	-.397	-.288
Hikâyeler	266	4.63	5.00	.574	-1.344	.824
Anlama	266	9.04	9.00	.882	-.512	-.644
Yönetme	266	5.44	6.00	1.16	-.874	.378
Duygusal Zekâ Toplam Puanı	266	35.00	35.00	2.40	-.269	-.386
Okula İlişkin Olumsuz Durumlardan Kaçınma	266	7.06	7.00	1.83	1.19	1.63
Sosyal İlişki Kurmakta Zorlanma	266	9.19	9.00	2.52	.575	-.147
Aileden Ayrılmaya Direnç Gösterme	266	11.24	11.00	2.41	.132	-.040
Okul Dışı Faaliyetlere İlgi Duyma	266	5.78	5.00	2.14	1.39	1.34
Okul Reddi Toplam Puanı	266	33.28	32.00	6.46	.680	-.117

Araştırma sürecinde incelenen alt problemlere cevap verebilmek amacıyla Bağımsız Örneklemler için t testi, Mann Whitney U Testi, Pearson Momentler Çarpım Korelasyonu ve Doğrusal Regresyon Analizi yapılmıştır.

Örneklemde yer alan katılımcıların cinsiyet değişkenine ilişkin frekans ve yüzde sonuçları Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. Cinsiyet Değişkenine İlişkin Frekans ve Yüzde Sonuçları

Özellik	**Kategori**		**n**	**%**
Cinsiyet	Kız		127	47.7
	Erkek		139	52.3
		Toplam	266	100

Bulgular

İlkokul öğrencilerinin duygusal zekâ puanları ile okul reddi arasındaki ilişkiyi ortaya koymak ve okul reddi üzerinde duygusal zekânın yordayıcı rolünü incelemeyi amaçlayan bu çalışmada ilkokul öğrencilerinin duygusal zeka ve okul reddi puan düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını ve

duygusal zekanın okul reddinin bir yordayıcısı olup olmadığını belirlemeye yönelik yapılan istatistiksel analizler ve elde edilen veriler araştırma soruları kapsamında üç ana başlık altında aşağıda sunulmuştur.

1. İlkokul öğrencilerinin duygusal zekâ ve okul reddi puan düzeyleri cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir? İlkokul öğrencilerinin duygusal zekâ puan düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere Bağımsız Örneklemler için t testi ve Mann Whitney U testi yapılmış, elde edilen bulgular Tablo 3 ve Tablo 4'te sunulmuştur. Bağımsız Örneklemler için t testi'nin önemli bir koşulu olan varyansların homojenliği için Levene testi yapılmış ve yüzler alt boyutunun (F = .117, p>.05), anlama alt boyutunun (F = .003, p>.05), yönetme alt boyutunun (F = .025, p>.05) ve duygusal zekâ toplam puan düzeyinin (F = 1.109, p>.05) bu koşulu sağladığı ve hikâyeler alt boyutunda (F = 3.95, p<.05) varyansların homojenliği koşulunun sağlanmadığı bulunmuştur. Bu sebeple hikâyeler alt boyutu için Bağımsız Örneklemler için t testinin nonparametrik karşılığı olan Mann Whitney U testi yapılmıştır.

Tablo 3. Duygusal Zeka Puan Düzeyleri İçin Cinsiyet Değişkenine İlişkin t testi Bulguları

	Değişken	n	$\overline{X}$	Ss	t	p
Yüzler	Kız	127	16.01	1.63	1.325	.186
	Erkek	139	15.74	1.65		
Anlama	Kız	127	9.10	.86	1.078	.282
	Erkek	139	8.98	.90		
Yönetme	Kız	127	5.51	1.15	.862	.390
	Erkek	139	5.38	1.17		
Duygusal Zekâ Toplam Puan Düzeyi	Kız	127	35.32	2.27	.293	.038
	Erkek	139	34.71	2.48		

Tablo 3 incelendiğinde ilkokul öğrencilerinin duygusal zekâ puan düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere Bağımsız Örneklemler için t testi sonucunda yüzler alt boyutunda t_{264}=1.325, p>.05, anlama alt boyutunda t_{264}=1.078, p>.05, yönetme alt boyutunda t_{264}=.862, p>.05, cinsiyete göre anlamı olarak farklılaşma olmadığı bulunurken duygusal zekâ toplam puan düzeyinin t_{264}=.293, p<.05, cinsiyete göre anlamı olarak farklılaştığı bulunmuştur. Ortalamalar incelendiğinde kız öğrencilerin puan ortalamalarının anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu ve cinsiyetin duygusal zekâ toplam puan düzeyini farklılaştıran bir etmen olduğu söylenebilir.

Tablo 4. Hikâyeler Alt Boyutu İçin Cinsiyet Değişkenine İlişkin Mann Whitney U Testi Sonucu

	Değişken	n	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	*p*
Hikâyeler	Kız	127	140.17	17801.50	7979.50	.095
	Erkek	139	127.41	17709.50		

Tablo 4'e göre ilkokul öğrencilerinin duygusal zekâ alt boyutlarından olan hikâyeler testinden aldıkları puanların cinsiyetlerine göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney U testi neticesinde anlamlı farklılaşma görülmemiştir (U= 7979.50, p>.05). Elde edilen bulgulardan hareketle cinsiyetin yüzler, hikâyeler, anlama ve yönetme alt boyutlarını anlamlı olarak etkileyen bir değişken olmadığı fakat toplam puan üzerinde kız öğrencilerin lehinde olacak şekilde anlamlı olarak etkisi olan bir değişken olduğu söylenebilir.

İlkokul öğrencilerinin okul reddi puan düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere Bağımsız Örneklemler için t testi ve Mann Whitney U testi yapılmış ve elde edilen bulgular Tablo 5 ve Tablo 6'da sunulmuştur. Bağımsız Örneklemler için t testinin önemli bir koşulu olan varyansların homojenliği için Levene testi yapılmış ve sosyal ilişki kurmakta zorlanma alt boyutunun (*F*=.472, p>.05), aileden ayrılmaya direnç gösterme alt boyutunun (*F*=.535, p>.05), okul dışı faaliyetlere ilgi duyma alt boyutunun (*F*=2.674, p>.05) ve okul reddi toplam puan düzeyinin (*F*=3.33, p>.05) bu koşulu sağladığı ve okula ilişkin olumsuz durumlardan kaçınma alt boyutunda (*F*=6.217, p<.05) varyansların homojenliği koşulu sağlanmadığı bulunmuştur. Bu nedenle okula ilişkin olumsuz durumlardan kaçınma alt boyutu için Bağımsız Örneklemler için t testinin nonparametrik karşılığı olan Mann Whitney U testi yapılmıştır.

Tablo 5. Okul Reddi Puan Düzeyleri İçin Cinsiyet Değişkenine İlişkin t testi Bulguları

	Değişken	n	$\overline{X}$	Ss	*t*	*p*
Sosyal İlişki Kurmakta Zorlanma	Kız	127	8.96	2.50	-1.42	.155
	Erkek	139	9.41	2.53		
Aileden Ayrılmaya Direnç Gösterme	Kız	127	11.49	2.47	1.62	.105
	Erkek	139	11.01	2.34		
Okul Dışı Faaliyetlere İlgi Duyma	Kız	127	5.88	2.31	.784	.434
	Erkek	139	5.68	1.98		
Okul Reddi Toplam Puan Düzeyi	Kız	127	33.70	6.91	.992	.322
	Erkek	139	32.91	6.02		

Tablo 5'e bakıldığında ilkokul öğrencilerinin okul reddi puan düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Bağımsız Örneklemler için t testi sonucunda sosyal ilişki kurmakta zorlanma alt boyutunun t_{264}=-1.42, p>.05, aileden ayrılmaya direnç gösterme alt boyutunun t_{264}=1.62, p>.05, okul dışı faaliyetlere ilgi duyma alt boyutunun t_{264}=.784, p>.05, ve okul reddi toplam puan düzeyinin t_{264}=.992, p>.05 cinsiyete göre anlamı olarak farklılaşmadığı bulunmuştur.

Tablo 6. Okula İlişkin Olumsuz Durumlardan Kaçınma Alt Boyutu İçin Cinsiyet Değişkenine İlişkin Mann Whitney U Testi Sonucu

	Değişken	n	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	*p*
Okula İlişkin Olumsuz Durumlardan Kaçınma	Kız	127	144.11	18302.00	7479.00	.028
	Erkek	139	123.81	17209.00		

Tablo 6'ya göre ilkokul öğrencilerinin okul reddi alt boyutlarından olan okula ilişkin olumsuz durumlardan kaçınma boyutundan aldıkları puanların cinsiyete göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney U testi sonucunda ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olduğu bulunmuştur (U= 7479.00, p<.05). Okula ilişkin olumsuz durumlardan kaçınma alt boyutunda kız öğrencilerin sıra ortalamalarının daha yüksek olduğu görülmektedir.

2. İlkokul öğrencilerinin duygusal zekâ puan düzeyleri ile okul reddi puan düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır? İlkokul öğrencilerinin duygusal zekâ puan düzeyleri ile okul reddi puan düzeyleri arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığını belirlemek amacıyla Pearson Momentler Çarpım Korelasyonu yapılmış ve elde edilen bulgular Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7. Duygusal Zekâ ile Okul Reddi Arasındaki İlişkiye Yönelik Korelasyon Analizi Sonucu

	Yüzler	Hikâyeler	Anlama	Yönetme
Okula İlişkin Olumsuz Durumlardan Kaçınma	-.045	-.175**	-.127*	-.211**
Sosyal İlişki Kurmakta Zorlanma	.078	-.101	-.227	-.279**
Aileden Ayrılmaya Direnç Gösterme	.019	-.059	-.242**	-.222**
Okul Dışı Faaliyetlere İlgi Duyma	.000	-.119	-.195**	-.109

*p<.05, **p<.01

Tablo 7'ye göre ilkokul öğrencilerinin duygusal zekâ puan düzeyleri ile okul reddi puan düzeyleri arasında anlamlı ilişki olup olmadığını belirlemek üzere yapılan Pearson Momentler Çarpım Korelasyonu sonucunda duygusal zekâ alt boyutlarından olan yüzler alt boyutunun okul reddi alt boyutları ile anlamlı olarak ilişkili olmadığı, hikâyeler alt boyutunun okula ilişkin olumsuz durumlardan kaçınma alt boyutu arasında negatif yönlü ve anlamlı ilişkiler saptanırken sosyal ilişki kurmakta zorlanma, aileden ayrılmaya direnç gösterme ve okul dışı faaliyetlere ilgi duyma alt boyutları ile anlamlı ilişkiler saptanamamıştır. Duygusal zekânın bir diğer alt boyutu olan anlama boyutunun ise okula ilişkin olumsuz durumlardan kaçınma, aileden ayrılmaya direnç gösterme, okul dışı faaliyetlere ilgi duyma ile negatif yönlü ve anlamlı ilişki gösterdiği bulunurken sosyal ilişki kurmakta zorlanma boyutu ile anlamlı ilişki bulunmamıştır. Yönetme alt boyutunda okula ilişkin olumsuz durumlardan kaçınma, sosyal ilişki kurmakta zorlanma, aileden ayrılmaya direnç gösterme ile negatif ve anlamlı ilişki bulunurken okul dışı faaliyetlere ilgi duyma ile anlamlı ilişki bulunmamıştır.

3. İlkokul öğrencilerinin duygusal zekâ puan düzeyleri okul reddi puan düzeylerinin anlamlı bir yordayıcısı mıdır? İlkokul öğrencilerinin duygusal zekâ puan düzeylerinin okul reddi düzeylerinin anlamlı bir yordayıcısı olup olmadığını belirlemek amacıyla Doğrusal Regresyon Analizi yapılmıştır. Analizden önce veri setinin regresyon analizinin ön koşullarını sağlayıp sağlamadığı belirlenmiştir. Analiz sürecinden elde edilen bulgulara göre Tolerance değerleri yüzler alt boyutu için .966, hikayeler alt boyutu için .942, anlama alt boyutu için .950 ve yönetme alt boyutu için .971 olduğu ve VIF değerlerinin yüzler alt boyutu için 1.036, hikayeler alt boyutu için 1.062, anlama alt boyutu için 1.052 ve yönetme alt boyutu için 1.030 olarak bulunurken Durbin Watson değeri 1.221 olarak bulunmuştur. Tolerance değerinin 1.00 ile 0.00 aralığında, VIF değerlerinin 10'dan küçük ve Durbin-Watson değerinin 1-3 aralığında olmasına ilişkin koşulların veri seti için sağlandığı görülmüştür (Ho, 2006, 267). Duygusal zekâ alt boyutları olan yüzler, hikâyeler, anlama ve yönetme ile okul reddi yordayıcı ilişkilere yönelik bulgular Tablo 8'de sunulmuştur.

Tablo 8. Okul Reddinin Yordanmasına İlişkin Bulgular

Değişken	β	Standart hata	β	*t*	*p*
Sabit	60.842	4.609		13.202	.000
Hikâyeler	-1.109	.651	-.098	-1.704	.090
Anlama	-1.651	.428	-.225	-3.860	.000
Yönetme	-1.373	.320	-.247	-4.285	.000

(R=.386, R2=.149, F=15.310, p<.01)

Tablo 8 incelendiğinde duygusal zekânın okul reddini yordayıp yordamadığını belirlemek amacıyla yapılan Doğrusal Regresyon Analizi sonucunda duygusal zekânın okul reddindeki varyansın %14,9'unu açıkladığı görülmektedir (R=.386, R2=.149, F=15.310, p<.01). Ulaşılan bu bulguya göre ilkokul öğrencilerinin duygusal zekâ puanlarının okul reddi puanlarını anlamlı olarak yordadığı söylenebilir. Okul Reddinin yordayıcılarının yer aldığı Tablo 8, anlama boyutundaki 1 birimlik değişimin okul reddinde -1.651 birimlik değişime, yönetme boyutundaki 1 birimlik değişimin okul reddinde -1.373 puanlık değişime ve hikâyeler boyutundaki 1 birimlik değişimin okul reddinde -1.109 birimlik değişime sebep olacağı şeklinde yorumlanabilir.

Tartışma ve Sonuç

Araştırmada ilkokul öğrencilerinin duygusal zekâ toplam puanlarının cinsiyete göre farklılaştığı ve erkeklere kıyasla kız öğrencilerin puan ortalamalarının anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Sullivan çocuklar için duygusal zekâ ölçeğinin alt boyutlarında cinsiyete göre farklılaşma bulunmamakla birlikte toplam puanların kız öğrenciler lehine farklılaşmasının önemli olduğu düşünülmektedir. Zira ilgili alanyazında yer alan bazı çalışmalarda da kızların duygusal zekâ puanlarının erkeklere göre daha yüksek olduğu bulunmuştur (Cabello, Sorrel, Fernández-Pinto, Extremera ve Fernández-Berrocal, 2016, 1489; Karahan, Yalcin, Erbas ve Ergun, 2019, 82; Ulutaş, 2005, 96). Ayrıca Özyürek (2017, 133), kız çocuklarının duyguları tanıma ve kontrol etmede erkeklerden daha başarılı, duygusal açıdan erkeklere göre daha duyarlı ve empatik olduklarını belirtmekte, Goleman (1995/2016, 179) ise muhatabının duygularını okuyabilme ve empati konusunda kadınların erkeklerden daha başarılı olduğunu vurgulamaktadır. Araştırmadan elde edilen bulgular ve ilgili alanyazında ulaşılan çalışmalar doğrultusunda duygusal zekâ toplam puanlarının kız çocuklar lehine farklılaşmasında, biyolojik ve karakteristik özelliklerin yanı sıra, ebeveynlerin erkek çocuklarına göre kız çocuklarıyla iletişiminin daha duygu yüklü olmasının etken olduğu düşünülmektedir. Nitekim Brody ve Hall (2008, 404), babaların, oğullarına nispeten kızlarının üzüntü ve kaygı duygularına daha duyarlı olduklarını; annelerin ise duygularını oğullarından ziyade kızlarıyla daha fazla paylaştıklarını belirtmektedir.

Okul ret ölçeğinin "sosyal ilişki kurmakta zorlanma", "aileden ayrılmaya direnç gösterme", "okul dışı faaliyetlere ilgi duyma" alt boyutlarında ve okul reddi toplam puan düzeylerinde cinsiyete göre anlamlı farklılık olmadığı bulgusu elde edilirken "okulla ilgili olumsuz durumlardan kaçınma" alt boyutunda farklılık olduğu tespit edilmiş, okul ret ölçeğinin "okula ilişkin olumsuz durumlardan kaçınma" alt boyutunda, kız öğrencilerin sıra ortalamalarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Konuyla ilgili alanyazın incelendiğinde okul reddinin cinsiyete göre farklılaşmadığı belirtilmektedir (Gümüştaş, *vd*., 2014, 29; Hersov, 1972, 103; Heyne, King, Tonge ve Cooper, 2001, 721; Schafer, 2011, 66). Bu durum, araştırmadan elde edilen "sosyal ilişki kurmakta zorlanma", "aileden ayrılmaya direnç gösterme", "okul dışı faaliyetlere ilgi duyma" alt boyutlarında ve okul reddi toplam puan düzeylerinde anlamlı farklılık

olmaması bulgusunu desteklemektedir. Alanyazında mizaç, fiziksel hastalık, ailede yaşanan problemler, akademik başarısızlık, yetersiz yetişkin desteği, sorunlu akran ilişkileri, güvensiz okul ortamı ve okul değiştirme gibi nedenlerin okul reddini tetiklediği belirtilmektedir (Bahalı ve Yolga-Tahiroğlu, 2010, 366; Egger, *vd*., 2003, 804; McShane, Walter ve Rey, 2001, 825). Araştırmalar, sosyal fobinin kızlar arasında, erkeklerden daha yaygın olduğunu, kız öğrencilerin, özellikle olumsuz değerlendirme korkusu ile ilgili, erkeklerden daha fazla kaygı duyduklarını (Kearney, 2005, 28), kaygı ve korku nedeniyle okul reddi gösterme olasılıklarının erkeklere göre daha yüksek olduğunu belirtmektedir (Schafer, 2011, 12). Bu araştırmada kız çocuklarının "okula ilişkin olumsuz durumlardan kaçınma" alt boyutu sıra ortalamalarının erkeklere göre yüksek olması; kız çocuklarında görülen okul reddinin, okulla ilgili herhangi bir şeyden korkma, okuldaki diğer arkadaşları karşısında utanacağı kaygısını taşıma, okula gitmek yerine ailesiyle zaman geçirmek isteme gibi nedenlere dayalı olduğu düşünülmektedir. Bunun yanında, kız çocuklarının duygusal olarak daha duyarlı olduğu, yaşanan olumsuz durumları erkek çocuklara göre daha çok sezdiği düşünüldüğünde, erkek çocuklara oranla kız çocuklarının, ailesinde ve çevresinde yaşanan bu faktörlerden etkilenmesinin daha olası olduğu söylenebilir.

Araştırmanın, ilkokul öğrencilerinin duygusal zeka puan düzeylerinin okul reddi puan düzeyleri ile ilişkisine ve duygusal zekanın okul reddinin yordayıcısı olup olmadığına yönelik bulguları doğrultusunda, duygusal zekânın "yüzler" alt boyutunun okul reddi alt boyutları ile anlamlı olarak ilişkili olmadığı görülürken, duygusal zekânın "hikayeler" alt boyutu ile okul reddinin "okula ilişkin olumsuz durumdan kaçınma" alt boyutu arasında; duygusal zekânın "anlama" alt boyutu ile okul reddinin "okula ilişkin olumsuz durumlardan kaçınma", "aileden ayrılmaya direnç gösterme" ve "okul dışı faaliyetlere ilgi duyma" alt boyutları arasında; duygusal zekânın "yönetme" alt boyutu ile okul reddinin "okula ilişkin olumsuz durumlardan kaçınma", "sosyal ilişki kurmada zorlanma" ve "aileden ayrılmaya direnç gösterme" alt boyutları arasında negatif yönlü ve anlamlı ilişkiler olduğu saptanmıştır. Duygusal zekânın okul reddini yordama durumunu belirlemek amacıyla yapılan regresyon analizi neticesinde duygusal zekânın, okul reddindeki varyansın %14.9'unu açıkladığı bulunmuş, ilkokul öğrencilerinin duygusal zekâ alt boyutları puanlarındaki değişimin okul reddi puanlarına ters orantılı olacak şekilde etki ettiği görülmüştür. Konuyla ilgili alanyazın incelendiğinde Sanmartín, Inglés, Gonzálvez, Vicent, Ruiz-Esteban ve García-Fernández (2018), öğrencilerin duygusal profilleri ile okul reddi arasında önemli farklılıklar olduğunu tespit etmiştir. Filippello *vd*. (2018), duygusal dengesizliğin ve duyguları düzenleyememenin çocuklarda okul reddi riskini artırdığını, duygusal zekâ nitelikleri ile okul reddi arasında negatif bir ilişki olduğunu saptamıştır. Gonzálvez *vd*. (2018), okul reddi davranışının öğrencilerin duygusal durumlarıyla ilişkili olduğunu belirterek duyguları düzenleme becerisini güçlendirici müdahalelerin çocuklardaki okul reddi davranışını azaltacağını savunmaktadır. Bunun yanında alanyazında, okul reddi ile yakın ilişkisi bulunan kaygı bozukluğu, stres, depresyon gibi somatik

şikayetlerin, duygusal zekâ ve duygusal zekâ nitelikleri ile negatif ilişkisinin olduğu belirtilmektedir (Cejudo, *vd*., 2018, 7; Downey, *vd*., 2008, 94; Mavroveli, *vd*., 2007, 271). Bu araştırmadan elde edilen bulgular ile ilgili alanyazındaki araştırma bulguları dikkate alındığında ilkokul çocuklarının duygusal zekâ düzeylerinin, okul reddi üzerinde belirgin bir etkiye sahip olduğu söylenebilir. Kişinin yaşamdaki kararları, tercihleri ve ilişkilerinde, kısaca yaşadığı çevreyle etkileşiminde hiç şüphesiz duyguların önemli bir rolü vardır. Korku, kaygı ve depresyon gibi duygusal durumların temel teşkil ettiği okul reddinin neticelerini de korku, üzüntü ve endişe gibi duygusal durumların şekillendirdiği söylenebilir. Bu nedenle çocukların duygusal zekâ düzeylerinin artırılmasına yönelik çalışmaların okul reddini azaltacağı ve okul reddinin tedavisine yönelik çalışmalarda, çocukların duygusal zekâlarının da göz önünde bulundurulması gerektiği düşünülmektedir.

Araştırmanın evreni, örneklemi, örneklemin sosyodemografik ve kültürel yapısı, coğrafi yapı, ölçeklerin niteliği, araştırmanın süresi, araştırmacının rolü gibi etkenler, araştırmadan elde edilen sonuçları hiç şüphesiz etkilemektedir. Bu nedenle araştırmadan elde edilen bulguların daha önce yapılan benzer çalışmalara paralellik göstermesinde veya çelişmesinde bu etkenlerin de payının olduğu düşünülmektedir.

Öneriler

Araştırmadan elde edilen bulgular duygusal zeka gelişiminin okul reddini azaltmada etkili olacağını göstermektedir. Bu kapsamda ebeveyn ve öğretmenlere çocukların duygusal zeka gelişimlerini desteklemeleri önerilebilir. Okullarda çocukların akademik gelişimlerinin yanında sosyal ve duygusal gelişimlerinin üzerinde durulmasının ve öğretim programlarının sosyal ve duygusal becerilere yönelik kazanımlarla zenginleştirilmesinin, okula devam konusunda öğrencilerde olumlu yönde motivasyon oluşturacağı söylenebilir. Ayrıca Türkiye'de duygusal zekâ ile okul reddi ilişkisini ortaya koyma noktasında farklı öğretim kademelerinde bulunan öğrenci gruplarıyla ve farklı araştırma yöntemleri ile yapılacak çalışmaların alanyazına önemli düzeyde katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu bağlamda okul reddi görülen öğrencilere yönelik duygusal zekâ programları hazırlanabilir, uygulanan bu programların okul reddine etkisi incelenebilir. Böylece öğrencilerin duygusal zekâ düzeylerinin okul reddine etkisi, deneysel çalışmalarla da incelenerek uygulamaya dönük yararlı sonuçların elde edilmesi sağlanabilir.

Kaynakça

BAHALI, M. K. (2008). *Okul reddi olan çocuk ve ergenlerin ailesel özellikleri* (Tez No. 224997) [Tıpta uzmanlık tezi, Çukurova Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

BAHALI, K., & Yolga-Tahiroğlu, A. (2010). Okul reddi: Klinik özellikler, tanı ve tedavi. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar, 2*(3), 362-383. http://dergipark.ulakbim.gov.tr/ pskguncel/article/view/5000076395/5000070452

BRODY, L. R., & Hall, J. A. (2008). Gender and emotion in context. In M. Lewis, J. M. Haviland-Jones, & L. F. Barrett (Eds.), *Handbook of emotions* (3rd ed., *pp*. 395-408). The Guilford Press.

BÜYÜKÖZTÜRK, Ş. (2011). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Pegem Akademi Yayınları.

BÜYÜKÖZTÜRK, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (15. baskı). Pegem Akademi Yayınları.

CABELLO, R., Sorrel, M. A., Fernández-Pinto, I., Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2016). Age and gender differences in ability emotional intelligence in adults: A cross-sectional study. *Developmental Psychology, 52*(9), 1486-1492. https://doi.org/10.1037/dev0000191

CEJUDO, J., Rodrigo-Ruiz, D., López-Delgado, M., & Losada, L. (2018). Emotional intelligence and its relationship with levels of social anxiety and stress in adolescents. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 15*(6), 1-11. https://doi.org/10.3390/ijerph15061073

COŞKUN, K. (2015). İlkokullarda duygusal okuryazarlık eğitiminin öğrencilerin duygusal zekâ performansına etkisi (Tez No. 396899) [Doktora tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

CRESWELL, J. W. (2017). *Araştırma deseni: Nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları* (3. baskı). (S. B. Demir, çev.ed.). Eğiten Kitap.

DOWNEY, L. A., Johnston, P. J., Hansen, K., Schembri, R., Stough, C., Tuckwell, V., & Schweitzer, I. (2008). The relationship between emotional intelligence and depression in a clinical sample. *The European Journal of Psychiatry, 22*(2), 93-98. https://doi.org/10.4321/S0213-61632008000200005

EGGER, H. L., Costello, E. J., & Angold, A. (2003). School refusal and psychiatric disorders: A community study. *Journal of The American Academy of Child & Adolescent Psychiatry, 42*(7), 797-807. https://doi.org/10.1097/01.CHI.0000046865.56865. 79

ENNS, A., Eldridge, G. D., Montgomery, C., & Gonzalez, V. M. (2018). Perceived stress, coping strategies, and emotional intelligence: A cross-sectional study of university students in helping disciplines. *Nurse Education Today, 68*, 226-231. https://doi.org/10.1016/j.nedt.2018.06.012

ERDEN, S., Şirin-Ayva, A. B., & Tekin, I. (2015). Okul reddinde bilişsel davranışçı terapinin kullanımı: İlkokul ve ortaokul olgu sunumu. *The Journal of Academic Social Science Studies, 41,* 119-129. https://doi.org/10.9761/JASSS3009

FİLİPPELLO, P., Sorrenti, L., Buzzai, C., & Costa, S. (2018). Predicting risk of school refusal: Examining the incremental role of trait EI beyond personality and emotion regulation. *Psihologija, 51*(1), 1-16. https://doi.org/10.2298/PSI170526013F

FRAENKEL, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2011). *How to design and evaluate research in education*. The McGraw-Hill Companies.

GAY, L. R., Mills, G. E., & Airasian, P. (2012). *Educational research: Competencies for analysis and applications* (10th ed.). Pearson Education.

GOLEMAN, D. (2016). *Duygusal zekâ neden IQ'dan daha önemlidir?* (41. baskı). (B. Seçkin Yüksel, çev.) Varlık Yayınları. (Çalışmanın orijinali 1995'te yayımlanmıştır.)

GONZÁLVEZ, C., Kearney, C. A., Jiménez-Ayala, C. E., Sanmartín, R., Vicent, M., Inglés, C. J., & García-Fernández, J. M. (2018). Functional profiles of school refusal behavior and their relationship with depression, anxiety, and stress. *Psychiatry Research, 269*, 140-144. https://doi.org/10.1016/j.psychres.2018.08.069

GORDON, D. A., & Young, R. D. (1976). School phobia: A discussion of aetiology, treatment and evaluation. *Psychological Reports, 39*(3), 783–804. https://doi.org/10.2466/pr0.1976.39.3.783

GÜMÜŞTAŞ, F., Yulaf, Y., & Gökçe, S. (2014). Çocuk ve ergenlerde okul reddi davranışının nedenlerinin incelenmesi. *Marmara Medical Journal* (27), 27-31. https://doi.org/10.5472/MMJ.2013.03119

HERSOV, L. A. (1972). School Refusal. *British Medical Journal* (3), 102-104. https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC1785574/

HEYNE, D., King, N. J., Tonge, B. J., & Cooper, H. (2001). School refusal: Epidemiology and management. *Paediatric Drugs, 3*(10), 719-732. https://link.springer.com/article/10.2165/00128072-200103100-00002

HO, R. (2006). *Handbook of univariate and multivariate data analysis and interpretation with SPSS.* Chapman and Hall/CRC.

HUGHES, E. K., Gullone, E., Dudley, A., & Tonge, B. (2010). A case-control study of emotion regulation and school refusal in children and adolescents. *Journal of Early Adolescence, 30*(5), 691-706. https://doi.org/10.1177/0272431609341049

KARAHAN, T. F., Yalcin, B. M., Erbas, M. M., & Ergun, S. (2019). The relationship between the dominant humor style, emotional intelligence, and problem-solving skills in trainee teachers in Turkey. *Humor, 32*(1), 73-95. https://doi.org/10.1515/humor-2017-0083

KARDAŞ, Ö., Kardaş, B., & Bildik, T. (2018). Gençlerde okul reddi davranışı: Buzdağının görünen ucu. T. Bildik (Ed.), *Ergenlik dönemi ve ruhsal bozukluklar* içinde (*ss.* 159-167). Türkiye Klinikleri. https://www.turkiyeklinikleri.com/article/tr-genclerde-okul-reddi-davranisi-buzdaginin-gorunen-ucu-82631.html

KEARNEY, C. A. (2005). *Social anxiety and social phobia in youth: Characteristics, assessment, and psychological treatment*. Springer Science + Business Media.

KEARNEY, C. A. (2007). Forms and functions of school refusal behavior in youth: An empirical analysis of absenteeism severity. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 48*(1), 53-61. https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2006.01634.x

KEARNEY, C. A., & Albano, A. M. (2007). *When children refuse school; a cognitive behavioral therapy approach; Therapist guide* (2nd ed.). Oxford University Press.

KEARNEY, C. A., & Silverman, W. K. (1996). The evolution and reconciliation of taxonomic strategies for school refusal behavior. *Clinical Psychology Science and Practice, 3*(4), 339-354. https://doi.org/10.1111/j.1468-2850.1996.tb00087.x

KİNG, N. J., & Bernstein, G. A. (2001). School refusal in children and adolescents: a review of the past 10 years. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry, 40*(2), 197-205. https://doi.org/10.1097/00004583-200102000-00014

MARTİN, C., Cabrol, S., Bouvard, M. P., Lepine, J. P., & Mouren-Simeoni, M. C. (1999). Anxiety and depressive disorders in fathers and mothers of anxious school refusing children. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry, 38*(7), 916-922. https://doi.org/10.1097/00004583-199907000-00023

MAVROVELİ, S., Petrides, K. V., Rieffe, C., & Bakker, F. (2007). Trait emotional intelligence, psychological well-being and peer-rated social competence in adolescence. *British Journal of Developmental Psychology 25*(2), 263-275. https://doi.org/10.1348/026151006X118577

MCMİLLAN, J., & Schumacher , S. (2014). *Research in education: Evidence-based inquiry* (7th ed.). Pearson Education.

MCSHANE, G., Walter, G., & Rey, J. M. (2001). Characteristics of adolescents with school refusal. *Australian and New Zealand Journal of Psychiatry, 35*(6), 822-826. https://doi.org/10.1046/j.1440-1614.2001.00955.x

OLLENDİCK, T. H., & Mayer, J. A. (1984). School Phobia. In S. M. Turner (Ed.), *Behavioral theories and treatment of anxiety* (*pp.* 367-411). Plenum Press.

ÖZCAN, Ö. (2004). *Okul reddi yakınması olan çocuklar ve anne babalarında ruhsal bozukluklar*. [Yayımlanmamış tıpta uzmanlık tezi]. Ankara Üniversitesi, Tıp Fakültesi, Ankara.

ÖZYÜREK, A. (2017). Okul öncesi çocukların duyguları tanıma ile duyguları yönetme ve arkadaşlık becerileri arasındaki ilişki. *Akademik Bakış Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler Dergisi (59)*, 128-140. http://dergipark.gov.tr/download/article-file/383889

SALOVEY, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality, 9*(3), 185-211. https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG

SANMARTÍN, R., Inglés, C. J., Gonzálvez, C., Vicent, M., Ruiz-Esteban, C., & García-Fernández, J. M. (2018). Impact of affective profiles on school refusal in a Spanish sample of primary education. *Journal of Child and Family Studies, 27*(4), 1349-1357. https://doi.org/10.1007/s10826-017-0962-7

SAMANCI, O. (2016). *Okul ve hayat başarısında ailenin rolü*. Nitel Yayınları.

SEÇER, İ. (2014). The adaptation of School Refusal Assessment Scale into Turkish: Reliability validity studies. *Pakistan Journal of Statistics, 30*(6), 1197-1202.

SCHAFER, R. M. (2011). *The relationship between the functions of school refusal behavior and family environment* (Publication No. 1401) [Master's thesis, University of Nevada]. UNLV Theses, Dissertations, Professional Papers, and Capstones.

ULUTAŞ, İ. (2005). *Anasınıfına devam eden altı yaş çocuklarının duygusal zekâlarına duygusal zekâ eğitiminin etkisinin incelenmesi* (Tez No. 159115) [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi

MİLLÎ EĞİTİM ● Cilt: 51 ● Bahar/2022 ● Sayı: 234, (987-1010)

İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNİN PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİNİN VE STEM'E YÖNELİK TUTUMLARININ İNCELENMESİ*

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Sevilay YILDIZ KAYA[1], Muhammet ÖZDEMİR[2]

* Bu araştırma Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsünde hazırlanan yüksek lisans tezinden üretilmiş ve araştırmanın bir kısmı 18. Uluslararası Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu (USOS)'ta sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

1 Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, Sultanbeyli Hasanpaşa İlkokulu, svlysvly9@gmail.com, ORCID ID:0000-0002-6256-0623.

2 Dr. Öğr. Üyesi, Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Ereğli Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı, muhammetozdemir@gmail.com, ORCID ID: 0000-0001-7764-8655.

Geliş Tarihi: 07.12.2020 **Kabul Tarihi:** 17.12.2020 **DOI:** 10.37669 milliegitim.837070

Öz: Araştırmanın amacı ilkokul 3 ve 4. sınıf öğrencilerinin STEM (fen, teknoloji, mühendislik, matematik) tutum ve problem çözme becerisini sınıf düzeyi ve cinsiyete göre incelemektir. Araştırmanın örneklemini İstanbul ili Kartal ilçesinde ilkokul 3. ve 4. Sınıfta öğrenim görmekte olan 344 öğrenci oluşturmaktadır. Nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama ile araştırma gerçekleştirilmiştir. Araştırmada STEM tutum ölçeği ve çocuklar için problem çözme envanteri veri toplama aracı kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen sınıf düzeyine göre sonuçlarda; 4. sınıf öğrencilerinin STEM tutumlarının ve STEM alt boyutlarında fen ile matematikte alanlarına yönelik tutumlarının yüksek olduğu belirlenmiştir. Bunun yanında problem çözme becerisinde ve alt boyutlarında sınıf düzeyinde anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir. Araştırmanın cinsiyete göre elde edilen sonuçlarında; STEM tutumlarında farklılık olmadığı belirlenirken, STEM alt boyutlarında mühendislik alanına yönelik erkek öğrencilerin tutumlarının lehine anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. Problem çözme becerisi ve alt boyutlarında cinsiyete göre anlamlı farklılık olmadığı belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: STEM'e yönelik tutum, problem çözme becerisi, ilkokul

EXAMINING OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS' PROBLEM-SOLVING SKILLS AND ATTITUDES TOWARDS STEM

Abstract:

The aim of the research is to examine the attitude towards STEM (science, technology, engineering, mathematics) and problem solving skills of primary school 3rd and 4th grade students according to grade level and gender. The sample of the study consists of 344 students who are studying in the 3rd and 4th grades of primary school in Kartal district of Istanbul. The research was carried out with correlational survey model which was one of the quantitative research methods. STEM Attitude Scale and Problem Solving Inventory for Children were used as data collection tools in the study. According to the grade level results obtained from the research; it was determined that 4th grade students' attitudes towards STEM and science and mathematics in which STEM sub-dimensions were high. In addition, it was determined that there was no significant difference in problem solving skills and sub-dimensions at the grade level. The results of the research according to gender; while it was determined that there was no difference in attitudes towards STEM, it was determined that there was a significant difference in STEM sub-dimensions in favor of the attitudes of male students towards engineering. It was determined that there was no significant difference in problem solving skills and sub-dimensions according to gender.

Keywords: Attitude towards STEM, problem solving skill, primary school

Giriş

Sürekli değişmekte ve ilerlemekte olan dünyadaki gelişmeler eğitim ve öğretim sürecine de yansımakta ve bu alanda birçok yenilikler yapılmaktadır (Facione, Facione ve Giancarlo, 2000,61). Gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerin eğitim-öğretimde yaptıkları değişiklikler incelendiğinde özellikle fen ve matematik eğitimi üzerinde durdukları görülmektedir. Fen ve matematik öğretim alanlarında köklü değişiklikler gerçekleştirerek, eğitim programlarını yenileyerek teknolojik gelişim ve yarışta geri kalmamaktadırlar (Çepni, 2017). Gelişmiş ülkelerin fen ve matematik programlarında 2000'li yıllarla birlikte yapmış oldukları önemli bir gelişimde STEM yaklaşımıdır. STEM terimi ilk kez 2001 yılında Rameley tarafından hazırlanan bir raporda kullanılmıştır (Sanders, 2009, 20). STEM, bilim (Science), teknoloji (Technology), mühendislik (Engineering) ve matematik (Mathematics) disiplinlerinin her birinin ilk harfleri birleştirilerek oluşturulmuştur (Daugherty, 2013, 10; Yıldırım ve Altun 2015, 28; Aydeniz

vd., 2015, 11). Bilgi ve teknoloji temelli olan 21. yüzyıl, fen ve matematik alanında öğrencilere kazandırılması istenen bilgi ve beceriler disiplinler arası bakış açısıyla geliştirilmiş STEM eğitimi ile gerçekleştirilebilir (Çallı ve Çorlu, 2017).

Öğrencilere STEM alanlarında bilgi ve beceri kazanmasını sağlamak zenginleştirilmiş ve yapılandırılmış öğretim yöntemleriyle gerçekleşmektedir. Zenginleştirilmiş öğretim yöntemleri öğrencilerin dört temel alana ilgi ve isteklerini artırarak öğrencilerin yaratıcı düşünme ve problem çözme becerilerinin gelişmesine katkıda sağlamaktadır (Bybee, 2010, 30).

STEM eğitiminin amaçları incelendiğinde;

- İlkokuldan başlayarak yükseköğrenime kadar devamlılığını sağlamak.
- Teknolojiyi ve yenilikleri yakından takip eden problem çözme becerisi gelişmiş öğrenciler yetiştirmek.
- Öğrencilerin gerçek hayatta karşılaşabilecekleri problem durumları ortaya koyarak onların gelecekte kolay iş sahibi olabilmelerine yardımcı olmak.
- Öğrencilerde kariyer bilincinin erkenden oluşması için çalışma sektörleriyle iletişime geçmek ve iş birliği içinde olmak.
- Öğrencilerin STEM alanlarına hakim olmasını sağlayarak gelecekteki mesleki gelişimlerine katkı sağlamak.
- Ülkelerin iş olanaklarını geliştirerek disiplinlerarası yeni iş alanları belirlemek.
- STEM eğitim programına hakim öğretmen yetiştirilmesini desteklemektir (Honey vd., 2014; Thomas, 2014, 39).

STEM eğitiminin uygulanmasıyla ilgili iki yaklaşım bulunmaktadır. Birinci yaklaşım, öğretilecek kavramların STEM disiplinlerinin dört farklı disiplinine uygun olacak şekilde öğretim sürecinin gerçekleşmesidir. İkinci yaklaşım; entegre STEM eğitimi olarak adlandırılan, STEM konu alanlarının herhangi biri veya fazlası arasında STEM konusu ile bir veya daha fazla disiplin arasında öğretmeyi ve öğrenmeyi planlamaya yönelik olarak gerçekleşmesidir (Sanders, 2009, 21). Tablo 1'de entegre STEM eğitiminde gerçekleştirilecek olan hedefler, eğitim çerçevesi, uygulama ve sonuçlar yer almaktadır.

Tablo 1. Entegre STEM Eğitimi Özellikleri ve Bileşenleri

Hedefler	Eğitim Çerçevesi ve Kapsamı	Uygulama	Sonuçlar
21. yüzyıl becerilerine sahip, STEM meslekle-rine hazırlanmış, ileti-şim ve bağlantı bece-rileri kurabilen STEM okuryazarı öğrenciler yetiştirmek.	STEM disiplinleri arasında güçlü bağ-lantıları tanıyabil-mek ve kurabilmek.	Öğretim programını belirlemek, öğretmenlere destek sağlamak, öğrenme ortamını düzenlemek.	STEM disiplinleri arasında bağlantı kurabilme becerilerini, akademik başarıyı, eğitimin kalıcılığını ve iş kollarına dağılımını takip etmek ve değer-lendirmek.

Honey, Pearson ve Schweingruber (2014)

Türkiye 2017 yılından itibaren ilkokuldan başlayarak öğretim programlarında STEM eğitim anlayışına doğru yönelim göstererek, STEM entegrasyonun doğasına ve uygulamasına önem verilmeye başlanmıştır (Çepni, 2017).

Problem durumu, var olan durumla var olması gereken durum arasında benzerlik olmaması, bu farklılığın bireyin zihninde bir gerginlik yaratarak hızlı bir şekilde çözüme ulaştırmak için bireyde gayret oluşturmasıdır (Öğülmüş, 2001,10). Problem çözme becerisi ise çözüme kavuşmayı bekleyen problemin ilk çıkışından çözümüne kadar sistematik bir yapıda ilerleyen bilişsel bir süreçtir (Mayer 1999, 437). Probleme dayalı öğrenme, gerçek hayatta karşılaşabilecek, birden çok çözümün mümkün olduğu yapılandırılmış problemlerle öğrencilerin aktif bir şekilde öğrenme sürecine katıldığı öğretim sürecidir. Probleme dayalı öğrenme STEM eğitimi ile eş anlamlı olmasa da, öğretim sürecinde kullandıkları terimler, gerçek hayat vurgusu, problemi hem odak hem de teşvik olarak görmeleri aynı öğretim sürecinin bir parçası olduklarını göstermektedir.

Bilimsel araştırma, mühendislik tasarımı, problem çözme basamakları öğrenci merkezli, deneyimsel ve açık uçlu, probleme dayalı öğrenmenin varyantlarını içerdiği için öğrencilerin STEM eğitiminin doğasını anlamalarına ve başarılı bir şekilde uygulamalarına fırsat vermektedir (Honey, vd., 2014, 44).

Ramsay ve Sorrell (2006) probleme dayalı öğrenmenin basamaklarını;

- Gerçek hayatla ilgili, hedeflenen kazanıma uygun bir problem durumu belirlemek.
- Problemin çözümüne yönelik sorular üretmek.
- Problemi çözümüne yönelik bir eylem planı oluşturmak.
- Bireysel ve grupla problemin değerlendirilmesini yapmak.
- Problemin çözümü, değerlendirilmesi ve iletişimi olarak tanımlamıştır.

Çepni (2017, 170) STEM ile probleme dayalı öğrenmede dikkat edilecekleri aşağıdaki gibi belirtmiştir:

- Öğrencilere kazandırılmak istenen kazanımlar, yaşanılan toplumun içinden öğrencilerin günlük yaşamda karşısına çıkabilecek birden fazla disiplinle ilişkili olmalıdır.
- Her öğrencinin görüşlerini ayrıntılarıyla belirtebilecekleri grup çalışmalarına yer verilmelidir.
- Öğrencilerin problem durumunu tümüyle anladıktan sonra yeterli süre verilerek sorular sorularak problemin çözümü için öğrenciler cesaretlendirilmelidir.
- Gerekli dönütler ve düzeltmelerle değerlendirme süreci tamamlanmalı, öğrencinin bu süreçte aktif rol oynamasına dikkat edilmelidir.

Öğrencilerin matematik ve fen bilimlerinin felsefesini anlayamayıp okulda öğrendikleri bilgileri gerçek hayata uygulayamamaları bu alanlara karşı olumsuz tutum beslemelerine neden olmaktadır. Tutum, öğrenme sürecinde en önemli faktörlerden biridir. Tutumlar doğuştan gelmemekte sonradan edinilmektedir. Tutum; öğrencilerin hazırbulunuşluğunu, öğrenme istekliliğini ve güdülenmesini doğrudan etkilemektedir. Olumsuz tutum; fen, matematik, mühendislik ve teknoloji disiplinlerine karşı öğrencilerin akademik başarılarını ve yeni beceriler kazanmasını olumsuz etkilemektedir. Öğrencilerin olumlu tutum geliştirebilmeleri için bu disiplinleri tek tek ayırmak yerine bir bütünün parçaları olarak görmeleri gerekmektedir. Doğrudan anlatım ve ezberlenmiş formül çıkarma yerine kavramsal öğrenmeyi öğrenmeye, bilgiye ulaşmak yerine bilgiyi keşfetmeye ve bilimsel etkinliklerle deney yapmaya ihtiyaç duyulmaktadır. STEM'i oluşturan her bir disiplini ayrı ayrı görmek yerine bütünleşik bir yapıda olması gerektiği düşüncesi STEM eğitimi anlayışını geliştirmiştir. STEM eğitimi öğrencilerin; eleştirel, analitik düşünme, girişimcilik ve özgün tasarımlar geliştirme gibi üst düzey düşünme becerilerinin gelişmesine katkı sağlamaktadır. Ülkemizde ve tüm dünyada STEM'i oluşturan disiplin alanlarında STEM yeterliliklerine ve yeteneklerine sahip olan yeni bir nesle ihtiyaç bulunmaktadır. Bu ihtiyaçlar göz önüne alındığında, okullar ve üniversiteler öğrenenlerin STEM eğitimi ile tanışıp faaliyete geçirmeye ve STEM eğitiminin doğasına ve kavramlarına olumlu davranışlarını arttıracak araştırmalar yapmaya başlamıştır (Moore vd.,2013; Aydın, Saka ve Guzey, 2017, 789; Çelik, 2013; Çepni 2017; Karaca, 2018, 13).

Probleme dayalı öğrenme ile gerçekleştirilecek STEM eğitiminde gerçek yaşamda karşılaşılacak problem durumlarına karşı öğrencilerin olumlu tutum sergilemelerine, STEM disiplinleriyle ilişkili bilgi ve beceri kazanmalarına katkıda bulunacaktır. STEM disiplinlilerinin probleme dayalı öğrenme sürecine entegre edilmesinin faydalarına ilişkin birçok araştırma yer almaktadır (Çepni, 2017, 168 ; Lou, vd., 2014, 72; Kefi, 2014,67).

Öğrencilerin STEM›e yönelik tutumlarını belirlemek; öğrencileri yakından tanımaya ve öğrencilerin bu disiplinlere ilgi ve motivasyonlarının arttırmaya olanak sağlamaktadır. Öğretim sürecinde öğretmenlerin kullanacakları strateji, yöntem, teknik ve materyalleri belirlemesinde yardımcı olabilecektir (Guzey vd., 2014, 278).

Türkiye'de ilkokul öğrencilerinin; STEM'e ve alt boyutlarına yönelik tutumlarını ölçmeye ve değerlendirmeye yönelik ölçek geliştirme çalışmalarının az olması, geliştirilecek olan ölçeklerle öğrencilerin diğer becerilerini karşılaştırarak aralarındaki ilişkinin incelendiği araştırmaların az olması bu alanda çalışma yapmaya ihtiyaç doğurmuştur. Bu nedenlerden dolayı araştırmanı amacı ilkokul 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin STEM ve alt boyutlarına yönelik tutumlarını ve problem çözme becerisi ve alt boyutları arasındaki ilişkiyi incelemektir.

Araştırmada "İlkokul 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin problem çözme becerilerinin ve STEM'e yönelik tutumlarının çeşitli değişkenlere göre farklılaşmakta mıdır?" problemine ve aşağıda yer alan alt problemlere yanıt atanmaktadır:

1. Alt problem: İlkokul 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin sınıf seviyelerine göre;

a) STEM tutum ve STEM tutumu alt boyutlarına yönelik,

b) Problem çözme becerisi ve problem çözme becerisinin alt boyutlarına ilişkin farklılık var mıdır?

2. Alt problem: İlkokul 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin cinsiyetlerine göre;

a) STEM tutum ve STEM tutumu alt boyutlarına yönelik,

b) Problem çözme becerisi ve problem çözme becerisinin alt boyutlarına ilişkin farklılık var mıdır?

Yöntem

Bu araştırma ilkokul öğrencilerinin STEM'e yönelik tutumlarını ve problem çözme becerilerini belirlemek amaçlandığından ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modeli; iki ya da daha çok sayıdaki değişken arasında meydana gelen değişimin oluşmasını veya derecesini belirlemeyi amaçlayan modeldir (Fraenkel ve Wallen, 2009; Karasar, 2009).

Evren ve Örneklem

Çalışmanın evreni İstanbul ili Kartal ilçesinde öğrenim gören ilkokul 3. ve 4. sınıf öğrencileridir. Çalışmanın örneklemi basit seçkisiz örnekleme yöntemiyle tespit edilen 344 3. ve 4. sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Tablo 2'de örneklemin cinsiyetlerine ve sınıf düzeylerine göre dağılımı verilmiştir.

Tablo 2. Örneklemin Cinsiyete Göre Dağılımı

	Kız	**Erkek**	**Toplam**
N	166	178	344
%	178	51,7	100

Tablo 2 incelendiğinde örneklemin 178 (%51.7) erkek öğrenciden, 166 (%48.3) kız öğrenciden oluşmaktadır.

Tablo 3. Örneklemin Sınıf Düzeyine Göre Dağılımı

	3. Sınıf	**4. Sınıf**	**Toplam**
N	153	191	344
%	44.5	55.5	100

Tablo 3 incelendiğinde örneklemin 191 (%55.5) ilkokul 4. Sınıf öğrencisi, 153 (%44.5) 3. Sınıf öğrencisinden oluşmaktadır.

Veri Toplama Araçları

STEM'e Yönelik Tutum Ölçeği

Çalışmada ilkokul öğrencilerinin STEM'e yönelik tutumlarını belirlemek için kullanılan ölçek araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir. Ölçek geliştirmede ilgili alanda litratür incelemesi yapılmıştır. Yapılan alan incelemesiyle elde edilenlerle ilgili olarak uzman görüşleri alınarak dört ana tema tespit edilmiştir. Tespit edilen temalar fen, teknoloji, mühendislik, matematiktir. Ölçek geliştirme aşamasında her tema için 10 maddelik madde havuzu oluşturulmuştur. Oluşturulan madde havuzu için alan uzmanlarının görüşüne başvurulmuştur. Kapsam ve görünüş geçerliliği sağlanmıştır. Ölçeğin ilk şekli 4 boyutlu, 40 madde ve 3'lü likert (katılmıyorum, kararsızım, katılıyorum) şeklinde düzenlenmiştir.

Ölçeğin ön uygulaması 2017-218 eğitim-öğretim yılında bir devlet okulunda öğrenim gören 210 4. sınıf öğrencisine uygulanmıştır.

Araştırma verilerinin açımlayıcı faktör analizine uygunluğu Kaiser- Meyer- Olkin (KMO) ve Barlett Sphericity testi kullanılarak belirlenmiştir. Kaiser-Meyer-Olkin (0.80) ve Barlett testi ($p<0.000$) ile test edilmiştir. KMO 0.60'dan yüksek olması ve Bartlett testinin anlamlı olması ($p<0.001$) örneklem büyüklüğünün yeterli olduğunu ve verilerin temel bileşen analizi için uygun olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk, 2018).

Ölçeği oluşturan faktörlerde yer alan maddeleri tespit etmek için faktörlerin ilişkisiz olduğu varsayılarak Varimax döndürme tekniği uygulanmıştır.

Tablo 4. STEM Tutum Ölçeği Alt Boyutları ve Açıkladıkları Varyanslar

Faktörler	Açıklanan Varyans	Birikimli
Teknoloji	23,93	23.93
Matematik	15,83	39.77
Fen	10,89	50.66
Mühendislik	7,14	57.81
Toplam		57.81

Tablo 4'de görüldüğü gibi ölçeğin açıkladığı toplam varyans %57.1'dir. Açıklanan varyansın %23.93 teknoloji ile %15.83'ü matematik ile %10.89'u fen ile 57.14'ü mühendislik ile açıklanmaktadır.

Tablo 5. STEM Tutum Ölçeği Faktör Yükleri

Madde	Fen Alt Boyutu	Matematik Alt Boyutu	Teknoloji Alt Boyutu	Mühendislik Alt Boyutu
1	.783			
2	.729			
3	.717			
4	.661			
5	.597			
6		.860		
7		.852		
8		.762		
9		.698		
10		.566		
11			.835	
12			.797	
13			.780	
14			.768	
15			.746	
16				.730
17				.705
18				.649
19				.521

Ölçekte yer alan 40 maddeye yapılan faktör analizi sonucunda 19 maddenin 4 boyutta toplandığı belirlenmiştir. Yapılan analizde maddelerin faktör yüklerinin 0.30'un üzerinde belirlenmesi o maddenin yer aldığı boyuta katkı sağladığını göstermektedir. Ölçekteki tüm maddelerin faktör yük değerleri incelendiğinde en yüksek madde yük değerinin 0.86; en düşük madde yük değerinin 0.52 olduğu tespit edilmiştir.

Ölçeğe ait toplam Cronbach Alpha güvenirlilik katsayısı (α)=0.81 olarak bulunmuştur. Güvenirlilik katsayısının 0.70 ve üstünde olması yeterlidir (Büyüköztürk, 2018). Tablo 6'da ölçeğin alt boyutlarına ilişkin Cronbach Alpha değerleri yer almaktadır.

Tablo 6. STEM Tutum Ölçeğinin Alt Boyutlarına İlişkin Cronbach Alpha Güvenirlilik Katsayıları

	Cronbach Alpha	**Madde Sayısı**
Fen Alt Boyutu	.80	5
Matematik Alt Boyutu	.81	5
Teknoloji Alt Boyutu	.81	5
Mühendislik Alt Boyutu	.81	4

Ölçeği oluşturan alt boyutların güvenirlilik katsayıları matematik, teknoloji ve mühendislik alt boyutları için .81, fen alt boyutu ise .80 olarak tespit edilmiştir.

Tablo 7. STEM Tutum Ölçeği Madde Analiz Sonuçları

	Ölçek Maddeleri	**Madde Toplam Korelasyonu**
Fen Alt Boyutu	1	.35
	2	.35
	3	.51
	4	.39
	5	.44
Matematik Alt Boyutu	6	.56
	7	.51
	8	.44
	9	.43
	10	.41

Teknoloji Alt Boyutu	11	.37
	12	.42
	13	.42
	14	.37
	15	.39
Mühendislik Alt Boyutu	16	.48
	17	.43
	18	.40
	19	.39

Tablo 7'de ölçeğe ait toplam korelasyon katsayıları yer almaktadır. STEM tutum ölçeğin madde toplam korelasyonları 0.35 ile 0.56 arasında değişmektedir.

Çocuklar İçin Problem Çözme Becerileri Envanteri

Araştırmada öğrencilerin problem çözme becerileri seviyelerini belirlemek için Serin, Serin ve Saygılı'nın (2010) geliştirdikleri ölçek uygulanmıştır. Ölçek 24 maddeden oluşan 5'li likert tipidir. Ölçeğin güvenirlilik kat sayısı 0.78'dir.

Verilerin Analizi

Verilerin çözümlenmesinde SPSS 22 programı kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen verilerin normal dağılımda olup olmadığını tespit etmek için Kolmogorov- Smirnov normallik testi uygulanmış; basıklık ve çarpıklık değerleri histogram grafiği ile incelenmiştir. Kolmogorov- Smirnov testin sonuç değerinin 0.05'in üzerinde olması verilerin dağılıma uygunluk gösterdiğini belirtir. Araştırmada Kolmogorov- Smirnov normallik testi sonucunda, problem çözme becerisi (p=0.02) ve STEM tutum (p=0.00) ölçeklerin verilerinin dağılımının normal olmadığı belirlenmiştir. Ayrıca basıklık ve çarpıklık değerlerine göre çizilen histogram grafiğine göre verilerin dağılımının normallik göstermediği belirlenmiştir. Bu sonuçtan dolayı Mann Whitney U (U) testi uygulanmıştır.

Tablo 8. Araştırmanın Değişkenlerine İlişkin Normallik Testi Sonuçları

	Kolmogorov-Smirnov	**sd**	**p**
Problem Çözme Becerisi	.056	343	.002
STEM Tutum	.099	343	.000

Bulgular

İlkokul 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin STEM'e yönelik tutumlarının ve problem çözme becerilerinin çeşitli değişkenlere göre incelendiği araştırmanın bu bölümünde araştırmada elde edilen bulgular aşağıda yer almaktadır.

Araştırmada ilkokul öğrencilerinin STEM'e yönelik tutumlarının öğrenim gördükleri sınıf düzeyine göre farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla Mann-Whitney U testi uygulanmıştır. Analizin sonuçları Tablo 9'da yer almaktadır.

Tablo 9. Öğrencilerin Sınıf Seviyelerine Göre STEM Tutum Düzeylerini Karşılaştırmak Amacıyla Yapılan Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Sınıf	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
3. sınıf	153	146.35	22391.00	10610.00	0.00*
4. sınıf	191	193.45	36949.00		
Toplam	344				

*p< 0.01

Mann-Whitney U testi analizi sonuçlarına göre ilkokul 4. sınıf ve 3. sınıf öğrencilerinin STEM tutum ölçeği puanları arasında 4. sınıflar lehine farklılık olduğu belirlenmiştir (U=10610.00;p<.05).

Araştırmada ilkokul öğrencilerinin STEM tutumu alt boyutlarının öğrenim görülen sınıf düzeyine göre farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla Mann-Whitney U testi yapılmıştır. Analizin sonuçları Tablo 10'da yer almaktadır.

Tablo 10. Öğrencilerin Sınıf Seviyelerine Göre STEM Tutumunun Alt Boyut Düzeylerini Karşılaştırmak Amacıyla Yapılan Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Alt Boyut	Sınıf	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
Fen	3. sınıf	153	159.85	24456.50	12675.50	0.030*
	4. sınıf	191	182.64	34883.50		
	Toplam	344				
Alt Boyut	**Sınıf**	**N**	**Sıra Ort.**	**Sıra Top.**	**U**	**p**
Matematik	3. sınıf	153	164.29	25136.00	13355.00	0.156
	4. sınıf	191	179.08	34204.00		
	Toplam	344				

Alt Boyut	Sınıf	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
Teknoloji	3. sınıf	153	143.86	22011.00	10230.00	0.000*
	4. sınıf	191	195.44	37329.00		
	Toplam	344				
Alt Boyut	**Sınıf**	**N**	**Sıra Ort.**	**Sıra Top.**	**U**	**p**
Mühendislik	3. sınıf	153	160.69	24585.50	12804.50	0.046*
	4. sınıf	191	181.96	34754.50		
	Toplam	344				

*p< 0.05

Tablo 10'da STEM tutum ölçeğinin alt boyutlarının düzeylerinin öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıf seviyelerine göre farklılığını gösteren Mann Whitney-U testi sonuçları yer almaktadır. Tablo 10'da yer alan Mann-Whitney U testi analizi sonuçlarına göre ilkokul 4. sınıf ve 3. sınıf öğrencilerinin STEM Fen alt boyutu puanları arasında 4. sınıflar lehine farklılık olduğu belirlenmiştir (U=12675.50; p<.05). STEM tutum ölçeği Matematik alt boyutu Mann-Whitney U testi analizi sonuçlarına göre; ilkokul 4. sınıf ve 3. sınıf öğrencilerinin STEM tutum ölçeği Matematik alt boyutu puanlarında anlamlı farklılık olmadığı belirlenmiştir (U=13355.00; p>0.05). STEM tutum ölçeği teknoloji alt boyutu Mann-Whitney U testi analizi sonuçlarına göre ilkokul 4. sınıf ve 3. sınıf öğrencilerinin STEM tutum ölçeği teknoloji alt boyutu puanları arasında 4. sınıf öğrencileri lehine farklılık olduğu belirlenmiştir (U=10230.00; p<.05). STEM tutum ölçeği mühendislik alt boyutu Mann-Whitney U testi analizi sonuçlarına göre ilkokul 4. sınıf ve 3. sınıf öğrencilerinin STEM tutum ölçeği mühendislik alt boyutu puanları arasında 4. sınıf öğrencileri lehine farklılık olduğu belirlenmiştir (U=12804.50; p<.05).

Araştırmada ilkokul öğrencilerinin problem çözme düzeylerinin öğrenim gördükleri sınıf düzeyine göre farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla Mann-Whitney U testi yapılmıştır. Analizin sonuçları Tablo11'de yer almaktadır.

Tablo 11. Öğrencilerin Sınıf Seviyelerine Problem Çözme Beceresi Düzeylerini Karşılaştırmak Amacıyla Yapılan Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Sınıf	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
3. sınıf	152	175.09	26614.00	14046.00	0.606
4. sınıf	192	169.54	32382.00		
Toplam	344				

Mann-Whitney U testi analizi sonuçlarına göre ilkokul 4. sınıf ve 3. sınıf öğrencilerinin problem çözme becerisi ölçeği puanları arasında anlamlı farklılık olmadığı belirlenmiştir (U=14046,00; p> 0.05).

Araştırmada ilkokul öğrencilerinin problem çözme becerisi alt boyutlarının öğrenim görülen sınıf düzeyine göre farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla Mann-Whitney U testi yapılmıştır. Analizin sonuçları Tablo 12'de yer almaktadır.

Tablo 12. Öğrencilerin Sınıf Seviyelerine Göre Problem Çözme Becerisi Alt Boyut Düzeylerini Karşılaştırmak Amacıyla Yapılan Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	**Sınıf**	**N**	**Sıra Ort.**	**Sıra Top.**	**U**	**p**
Prob. Çözme Becerisine Güven	3. sınıf	152	171.25	26105.50	14477.50	0.966
	4. sınıf	192	172.20	32890.50		
	Toplam	344				
	Sınıf	**N**	**Sıra Ort.**	**Sıra Top.**	**U**	**p**
Özdenetim	3. sınıf	152	183.37	27872.00	12788.00	0.058
	4. sınıf	192	162.95	31124.00		
	Toplam	344				
	Sınıf	**N**	**Sıra Ort.**	**Sıra Top.**	**U**	**p**
Kaçınma	3. sınıf	152	167.61	25476.00	13848.00	0.460
	4. sınıf	192	175.50	33520.00		
	Toplam	344				

Tablo 12'de problem çözme becerisi ölçeğinin alt boyutlarının düzeylerinin öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıf seviyelerine göre farklılığını gösteren Mann Whitney-U testi sonuçları yer almaktadır. Tablo 12'de problem çözme becerisi ölçeğinin alt boyutlarının düzeylerinin öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıf seviyelerine göre farklılığını gösteren Mann Whitney-U testi sonuçları yer almaktadır. Tablo 12'de yer alan Mann-Whitney U testi analizi sonuçlarına göre ilkokul 4. sınıf ve 3. sınıf öğrencilerinin problem çözme becerisine güven alt boyutu puanlarında anlamlı farklılık olmadığı belirlenmiştir (U=14477.50; p> 0.05). Problem çözme becerisi ölçeği özdenetim alt boyutu Mann-Whitney U testi analizi sonuçlarına göre; ilkokul 4. sınıf ve 3. sınıf öğrencilerinin problem çözme becerisi ölçeği özdenetim alt boyutu puanlarında anlamlı farklılık olmadığı belirlenmiştir (U=12788.80; p>0.05). Problem çözme becerisi ölçeği kaçınma alt boyutu Mann-Whitney U testi analizi sonuçlarına göre; ilkokul 4. sınıf ve 3. sınıf öğrencilerinin problem çözme becerisi ölçeği kaçınma alt boyutu puanlarında anlamlı farklılık olmadığı belirlenmiştir (U=13848.00; p>0.05).

Araştırmada ilkokul öğrencilerinin STEM tutumlarının cinsiyete göre değişiklik gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla Mann-Whitney U testi yapılmıştır. Analizlerin sonuçları Tablo 13'te yer almaktadır.

Tablo 13. Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre STEM Tutum Düzeylerini Karşılaştırmak Amacıyla Yapılan Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
Kız	166	163.21	27093.50		
Erkek	178	181.16	32246.50	13232.50	0.100
Toplam	344				

Mann-Whitney U testi analizi sonuçlarına göre ilkokul kız ve erkek öğrencilerin STEM tutum ölçeği puanları arasında anlamlı farklılık olmadığı belirlenmiştir (U=14046,00; p> 0.05).

Araştırmada ilkokul öğrencilerinin STEM tutumu alt boyutlarının cinsiyete göre değişiklik gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla Mann-Whitney U testi yapılmıştır. Analizlerin sonuçları Tablo 14'te yer almaktadır.

Tablo 14. Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre STEM Tutumunun Alt Boyut Düzeylerini Karşılaştırmak Amacıyla Yapılan Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Alt Boyut	Cinsiyet	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
Fen	Kız	166	180.42	29950.50	13458.50	0.142
	Erkek	178	165.11	29389.50		
	Toplam	344				
Alt Boyut	**Cinsiyet**	**N**	**Sıra Ort.**	**Sıra Top.**	**U**	**p**
Matematik	Kız	166	164.78	27354.00	13493.00	0.150
	Erkek	178	179.70	31986.00		
	Toplam	344				
Alt Boyut	**Cinsiyet**	**N**	**Sıra Ort.**	**Sıra Top.**	**U**	**p**
Teknoloji	Kız	166	165.95	27547.00	13686.00	0.233
	Erkek	178	178.61	31793.00		
	Toplam	344				
Alt Boyut	**Cinsiyet**	**N**	**Sıra Ort.**	**Sıra Top.**	**U**	**p**
Mühendislik	Kız	166	160.57	26654.50	12793.50	0.030*
	Erkek	178	183.63	32685.50		
	Toplam	344				

*p< 0.05

Tablo 14'te STEM tutum ölçeğinin alt boyutlarının düzeylerinin öğrencilerin cinsiyetlerine göre farklılığını gösteren Mann Whitney-U testi sonuçları yer almaktadır. Tablo 14'de yer alan Mann-Whitney U testi analizi sonuçlarına göre kız ve erkek öğrencilerin STEM Fen alt boyutu puanları arasında anlamlı farklılık olmadığı belirlenmiştir (U=13458.50; p> 0.05). STEM tutum ölçeği Matematik alt boyutu Mann-Whitney U testi analizi sonuçlarına göre; kız ve erkek öğrencilerinin STEM tutum ölçeği Matematik alt boyutu puanlarında anlamlı farklılık olmadığı belirlenmiştir (U=13493.00; p> 0.05).

STEM tutum ölçeği teknoloji alt boyutu Mann-Whitney U testi analizi sonuçlarına göre; kız ve erkek öğrencilerinin STEM tutum ölçeği teknoloji alt boyutu puanlarında anlamlı farklılık olmadığı belirlenmiştir (U=13686.00; p> 0.05). STEM tutum ölçeği mühendislik alt boyutu Mann-Whitney U testi analizi sonuçlarına göre kız ve erkek öğrencilerinin STEM tutum ölçeği mühendislik alt boyutu puanları arasında erkek öğrencileri lehine farklılık olduğu belirlenmiştir (U=1297.50; p<.05).

Araştırmada ilkokul öğrencilerinin problem çözme düzeylerinin cinsiyete göre değişiklik gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla Mann-Whitney U testi yapılmıştır. Analizlerin sonuçları Tablo 15'te yer almaktadır.

Tablo 15. Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Problem Çözme Becerisi Düzeylerini Karşılaştırmak Amacıyla Yapılan Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
Kız	166	171.23	28424.00	14563.00	0.889
Erkek	178	172.72	30572.00		
Toplam	344				

Mann-Whitney U testi analizi sonuçlarına göre ilkokul kız ve erkek öğrencilerin problem çözme becerisi ölçeği puanları arasında anlamlı farklılık olmadığı belirlenmiştir (U=14563.00; p> 0.05).

Araştırmada ilkokul öğrencilerinin problem çözme becerisi alt boyutlarının cinsiyete göre değişiklik gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla Mann-Whitney U testi yapılmıştır. Analizlerin sonuçları Tablo 16'da yer almaktadır.

Tablo 16. Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Problem Çözme Becerisi Alt Boyut Düzeylerini Karşılaştırmak Amacıyla Yapılan Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Cinsiyet	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
Problem Çözme Becerisine Güven	Kız	166	173.42	28788.00	144455.00	0.797
	Erkek	178	170.67	30208.00		
	Toplam	344				
Alt Boyutlar	**Cinsiyet**	**N**	**Sıra Ort.**	**Sıra Top.**	**U**	**p**
Özdenetim	Kız	166	163.06	27068.50	13207.500	0.105
	Erkek	178	180.38	31927.50		
	Toplam	344				
Alt Boyutlar	**Cinsiyet**	**N**	**Sıra Ort.**	**Sıra Top.**	**U**	**p**
Kaçınma	Kız	166	178.60	29647.50	13595.50	0.228
	Erkek	178	165.81	29348.50		
	Toplam	344				

Tablo 16'da problem çözme becerisi ölçeğinin alt boyutlarının düzeylerinin öğrencilerin cinsiyetlerine göre farklılığını gösteren Mann Whitney-U testi sonuçları yer almaktadır. Tablo 16'da yer alan Mann-Whitney U testi analizi sonuçlarına göre kız ve erkek öğrencilerin problem çözme becerisine güven alt boyutu puanlarında anlamlı farklılık olmadığı belirlenmiştir (U=14455.00; p> 0.05). Problem çözme becerisi ölçeği özdenetim alt boyutu Mann-Whitney U testi analizi sonuçlarına göre; kız ve erkek öğrencilerin problem çözme becerisi ölçeği özdenetim alt boyutu puanlarında anlamlı farklılık olmadığı belirlenmiştir (U=13207.500; p> 0.05). Problem çözme becerisi ölçeği kaçınma alt boyutu Mann-Whitney U testi analizi sonuçlarına göre; kız ve erkek öğrencilerin problem çözme becerisi ölçeği kaçınma alt boyutu puanlarında anlamlı farklılık olmadığı belirlenmiştir (U=13595.50; p> 0.05).

Sonuçlar

Bu araştırmada ilkokul öğrencilerinin (3. ve 4. sınıf) STEM tutumu ve problem çözme becerilerinin sınıf seviyesi ve cinsiyete durumuna göre farklılaşması ele alınmıştır.

Araştırmada sınıf düzeyine göre STEM tutum ölçeği ortalama puanları incelendiğinde, 4. sınıfta öğrenim görmekte olan öğrenciler lehine anlamlı farklılık (U=10610.00 ;p<.05) olduğu belirlenmiştir. Aydın vd. (2017) 4-8 sınıfta öğrenim gören öğrencilerinin STEM tutumlarının 4. ve 5. sınıflar lehine olduğunu ifade etmişlerdir. Bunun nedeninin öğrencilerin erken yaşlarda STEM alanlarına ilgilerinin çok olması ve hazır bulunuşluk düzeyinin daha üst düzeyde olması olduğunu belirtmişlerdir. Unfried, Faber, Stanhope ve Wiebe, (2015, s.15), 4-12. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin STEM

tutumlarının 4. ve 5. sınıf düzeylerinde diğer sınıf düzeylerine göre olumlu yönde farklı olduğunu belirtmişlerdir. Wiebe, Unfried ve Faber (2018) öğrencilerin STEM tutumlarının ve meslek tercihlerinin ilkokulun ve ortaokulun ilk yıllarında değişkenlik gösterdiğini ancak ortaokulun son yıllarına doğru dengelenip meslek tercihine karar verdiklerini ifade etmişlerdir. Razali, Talib, Manaf ve Hassan (2018) öğrencilerde ilkokuldan itibaren oluşmaya başlanan STEM tutumunun, ortaokulda fen bilimleri öğretim programında öğrendiklerinin gelecekteki STEM alanlarına yönelik meslek tercihlerini etkilediğini belirtmişlerdir. Yaşın ilerlemesi ve sınıf düzeyinin artmasıyla STEM tutumunun azaldığını belirtmişlerdir (Karakaya ve Avgın, 2016; Ceylan, Ermiş ve Yıldız, 2018). Sivrikaya (2019) 9 ve 10. sınıf öğrencilerinin STEM tutumu ve alt boyutlarında sınıf düzeyine göre değişmediğini belirlemiştir.

STEM tutumunun alt boyutlarının sınıf düzeyine göre incelenmesinde fen, teknoloji ve mühendislik alt boyutlarında 4. sınıf öğrencileri lehine anlamlı farklılık (Fen=U=12675.50; $p<.05$; teknoloji= U=10230.00; $p<.05$; mühendislik= U=12804.50; $p<.05$) olduğu belirlenmiştir. 4. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin STEM'in üç alt boyutunda ortalaması 3. sınıf öğrencilerine göre yüksektir (Karakaya, Avgın ve Yılmaz, 2018). Karakaya, Avgın ve Yılmaz'ın (2018) çalışmasında öğrencilerin sınıf düzeylerine göre STEM alt boyutlarından teknoloji ve mühendislik alt boyutlarında farklılık olmadığını belirlerken, fen ve matematik alt boyutlarında ise farklılık olduğunu belirlemişlerdir. Ayrıca STEM tutumu genel puanlarında da sınıf düzeylerine göre farklılık olduğunun belirlemişlerdir. Sınıf düzeylerinde STEM alt boyutlarında fen, teknoloji ve mühendislik alt boyutlarında 4. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin ortalamasının 3. sınıf öğrencilerden fazla olduğunu belirlemişlerdir. Fen, teknoloji ve mühendislik alanlarının ortalamasının sınıf düzeyi ile birlikte yükselmektedir.

Araştırmada STEM tutumu genel puan ortalamasında cinsiyete göre farklılık belirlenmemiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlara benzer sonuçlar Kırıktaş ve Şahin (2019), Yolagiden ve Bektaş (2018), Balçın, Çavuş ve Topaloğlu (2018), Aydın vd. (2017), Brown vd. (2016), Canbazoğlu ve Tümkaya (2020) yer almaktadır. Okul dışı STEM atölye çalışmalarına katılan öğrencilerin STEM tutumlarının incelendiği araştırmanın sonuçlarına göre öğrencilerin cinsiyetlerine göre STEM tutumları arasında farklılık olmadığı tespit edilmiştir (Timur, Timur, Önder ve Küçük, 2020). Greenfield (1997) yaptığı çalışmasının sonuçlarında STEM tutumunun cinsiyet açısından benzerlik olduğunu belirlemiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlardan farklı sonuçların yer aldığı çalışmalarda yer almaktadır. Erkek öğrencilerin STEM tutumlarının kız öğrencilere göre daha fazla olduğu araştırmalar yer almaktadır. Mahoney (2010) kız öğrencilerin STEM tutumlarının erkek öğrencilerden daha düşük olduğunu belirtmiştir. Murphy, Steele ve Gros (2007) STEM alanlarına erkek öğrencilerin eğilimlerinin daha fazla olduğunu belirtmişlerdir. STEM tutumlarında kız öğrencilerin tutumlarının erkek öğrencilere göre yüksek olduğu çalışmalar bulunmaktadır. Kız ve erkek öğrencilerin STEM'e yönelik tutumlarının incelendiği çalışmanın bulgularına göre kız

öğrencilerin STEM tutumlarının erkek öğrencilerden fazla olduğu tespit edilmiştir (Karakaya ve Avgın, 2016). STEM tutumunun cinsiyete göre farklılık göstermesinin nedenleri; kültürel farklılıklar, öğrencilerin yaşlarının küçük olması ve değişmesi, cinsiyete göre akademik başarı arasındaki farklılıklar, cinsiyete göre toplumun yüklediği roller, ebeveynlerin tutumları, toplumsal beklenti, (Ceci ve Wiiliams, 2007; Diekman, Brown, Johnston ve Clark, 2010; Dasgupta ve Stout, 2014; Uğraş, 2019).

Kız ve erkek öğrencilerin STEM tutumu alt boyutları olan fen, matematik ve teknoloji alt boyutlarında farklılık olmadığı belirlenmiştir. Araştırmanın bu bulgusu örneklemi oluşturan öğrencilerin eğitim gördükleri ilkokul 3 ve 4. sınıf düzeyinin STEM tutumu alt boyutlarında farklılık oluşturan bir değişken değildir. Friedler ve Tamir'in (1990) öğrencilerin fen bilimleri ve matematik tutumunu belirlemeye yönelik on beş yıl süren çalışmalarının sonuçlarına göre ilkokulda fen bilimleri ve matematik tutumunda cinsiyete göre farklılığının fazla olmadığını ancak ortaokuldan itibaren farklılığın ortaya çıktığını belirtmişlerdir. Ortaokuldan itibaren erkek öğrencilerin fen konularına karşı olumlu tutum ve fen-matematik kariyerlerine daha fazla ilgi gösterdiklerini ifade etmişlerdir. Susan (1998) 2, 4, 6, 8 ve 12. sınıf öğrencilerinin matematik tutumlarının cinsiyete göre farklılaştığını belirtmiştir. İlkokulda matematik tutumunun cinsiyet değişkeni açısından benzer olduğunu ancak ortaokuldan itibaren erkek öğrencilerin tutumlarının kız öğrencilere göre olumlu yönde farklılaştığını ifade etmiştir. Erkek öğrencilerin aileleri tarafından desteklendiği ve sayısal alanlarla ilgili ve teknik meslekleri tercih etmeye yönlendirildiklerini söylemiştir. İlkokulda STEM ile ilgili yapılan araştırmalardan; Özyurt, Kayıran ve Başaran (2018) ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin STEM tutumlarının cinsiyete göre farklılık oluşturmadığını belirtmişlerdir. Ortaokul öğrencilerinin STEM alt boyutlarına ilişkin tutumlarının incelendiği araştırmalarda cinsiyete göre farklılık bulunduğunu ifade etmişlerdir. Karakaya vd. (2018) ortaokul (6,7 ve 8. sınıf) seviyesinde yaptıkları araştırmalarının bulgularında STEM tutumu alt boyutlarında fen ve matematik alt boyutlarında kız öğrenciler lehine farklılık olduğunu belirlemişlerdir. Benzer şekilde Balçın, Çavuş ve Topaloğlu (2018) ortaokul öğrencilerinin STEM tutumu alt boyutlarından fende kız öğrencilerin, matematik te ise erkek öğrencilerin tutumlarının daha yüksek olduğunu belirlemişlerdir. Lise ve üniversite seviyesinde gerçekleştirilen araştırmalarda STEM tutumu alt boyutlarına ilişkin araştırmalar incelendiğinde; 12. sınıftan sonra STEM tutumlarının erkek öğrenciler lehine değişmektedir (Wells, Sanchez ve Attridge,2007); Akarsu ve Kariper (2013) lise öğrencilerinin STEM tutumlarının erkek ve kız öğrencilerde farklılık gösterdiğini ifade etmişlerdir.

STEM tutumunun alt boyutlarının cinsiyete göre incelenmesinde mühendislik alt boyutunda erkek öğrenciler lehine anlamlı farklılık ($U=12979.50$; $p<.05$) olduğu belirlenmiştir. Alanda STEM tutumunun alt boyutlarının cinsiyete göre incelenmesinde benzer sonuçlar elde edilmiş araştırmalar (Weber, 2012; Munce ve Fraser, 2012; Correll 2001; Hyde 2005; Akbaş, Cancan ve Balcı, 2019) bulunmaktadır. Ortaokul ve lise öğ-

rencileri ile yapılan bir araştırmada kız öğrencilerin %12'si, erkek öğrencilerin %28'si mühendis olmak istediklerini belirtmişlerdir (Weber, 2012). 2012 yılında yapılmış araştırmanın sonuçlarına göre ABD'de son 20 yılda öğrencilerin cinsiyetlerine göre STEM ilgileri incelenmiştir. Erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre mühendislik ve teknoloji alanlarına ilgilerinin daha çok olduğu belirlenmiştir (Munce ve Fraser, 2012). STEM uygulamalarının kız öğrencilerin STEM tutumu ve mühendisliğe algılarının incelendiği araştırmanın sonuçlarıma göre uygulama öncesi kız öğrenciler mühendisliği erkek mesleği olarak düşünmektedirler ve tutumlarının düşük olduğu belirlenmiştir (Yıldırım ve Türk, 2018). Dilek (2019) STEM alanlarına yönelik ilgilerini belirlediği araştırmasında kız öğrencilerin fen, teknoloji ve mühendislik puanlarının erkek öğrencilerden daha az olduğunu belirlemiştir. Erkek öğrencilerin mühendislik alt boyutu ortalamalarının yüksek olmasının sonucunda mühendislik alanına yönelik etkinliklerde ve konularda özgüvenli oldukları ve gelecekteki meslek tercihlerinde mühendis olmayı istediklerini ifade etmişlerdir (Balçın vd.,2018; Akbaş vd., 2019).

Araştırmada sınıf düzeyine göre STEM tutum ölçeği ortalama puanları incelendiğinde, 4. sınıfta öğrenim görmekte olan öğrenciler lehine anlamlı farklılık ($U=10610.00$;$p<.05$) olduğu belirlenmiştir.

Araştırmada ilkokul 3. ve 4. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin cinsiyetlerine göre problem çözme becerisi ölçeği ortalama puanları incelendiğinde anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir. Problem çözme becerisi genel toplam puanları incelendiğinde ortalamalar birbirine yakındır. Problem çözme becerisi ile ilgili üst sınıf düzeylerinde yapılan çalışmalarda öğrencilerin cinsiyetlerine göre farklılık olduğu görülmektedir (Korkut, 2002). Okul öncesi eğitim dönem öğrencilerinin problem çözme becerisinin cinsiyete göre değişiklik göstermediği araştırmalar bulunmaktadır (Yükçü ve Demircioğlu, 2017:226-228). Saban ve Yüce (2012) ve Koç (2015) ilkokul ve ortaokulda öğrenim gören öğrencilerin problem çözme becerilerinin cinsiyete göre farklık gösterdiğini belirlemişlerdir. Ancak Altıntaş ve Bıçakçı (2018) ilkokul düzeyindeki öğrencilerin problem çözme becerilerinin cinsiyetlerine göre değişiklik göstermediğini ancak öğrencilerin sosyo-ekomomik düzeyi yükseldikçe problem çözme becerisinin düştüğünü belirlemişlerdir. Farklı yaş grupları üzerinde yapılan araştırmaların sonuçları problem çözme becerisinin cinsiyet değişkenine göre farklılık göstermediğini belirlemişlerdir (Ersözlü ve Kazu, 2008; Bozkurt Yükçü, 2017; Erwin, Firth ve Ourves, 2004; Deniz, Arslan ve Hamarta, 2002; Turgut ve Ocak, 2017; Syamsul, Suherman, Komarudin, Muhamad ve Rofiqul, 2020).

İlkokul 3. ve 4. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin cinsiyetlerine göre problem çözme becerisi ölçeği alt boyutları ortalama puanları incelendiğinde; erkek öğrencilerin özdenetim boyutunda yüksek ortalamaya sahipken kız öğrencilerin ise problem çözme becerisine güven ve kaçınma alt boyutlarında ortalamasının yüksek olduğu belirlenmiştir. Araştırmanın sonuçlarına benzer sonuçlar Gömleksiz ve Bozpolat (2012) 4.-5. sınıf öğrencilerinin problem çözme becerisi alt boyutlarından özdenetim boyutunda

erkek öğrenciler lehine, kaçınma alt boyutunda ise kız öğrenciler lehine farklılık tespit edilirken, problem çözme becerisine güven boyutunda farklılık tespit edilmemiştir. Farklı bir çalışmada ilkokul 2,3 ve 4. sınıf öğrencilerinin problem çözme becerilerinin alt boyutlarına göre kaçınma boyutunda erkek öğrencilerin, problem çözme becerisine güven ve özdenetim alt boyutlarında kız öğrencilerin ortalamalarının yüksek olduğunu ifade etmişlerdir (Bayraktar, Doğan, Toy; 2018).

Araştırmanın sonuçlarına göre ilkokul 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin problem çözme becerisi genel puanlarında ve alt boyutlarında sınıf düzeyine göre farklılık göstermediği belirlenmiştir. Öğrencilerin eğitim gördükleri sınıf düzeyi yükseldikçe edinilecek bilgi, tutum ve davranışların edinilmesiyle birlikte öğrencilerin problem çözme becerisinin ve kapasitesinin de artması beklenmektedir. Araştırmadan bu sonucun elde edilmesinin nedeni öğrenilen bilgilerin gerçek yaşamdaki farklı durumlara uygulanamaması veya öğrencilerin etkili problem çözme becerisi kazanamadıkları olabilir. Araştırmadaki sınıf düzeylerinden daha üst sınıf düzeylerinde yapılan çalışmalarda problem çözme becerisi ve sınıf düzeyi değişkenleri arasında anlamlı farklılık olduğunu belirleyen araştırmalar bulunmaktadır (Evrekli, İnel ve Türkmen, 2011; Özgen, Kılıç, Özsoy ve Alpay, 2017; Baş, 2016; Şirin, 2017).

Bu araştırmadan elde edilen bulgulardan yola çıkılarak ortaya konan sonuçlara göre STEM alt alanlarından özellikle mühendislik alanında kız öğrencilerin ilgilerini arttıracak eğitim programları ve etkinlikler düzenlenebilir. STEM eğitimine yönelik olarak STEM'in bütün disiplinlerinin yer aldığı farklı alan uzmanlarının bir araya gelerek gerçekleştireceği araştırmalar yapılabilir. Mevcut araştırmada ilkokul öğrencilerinin problem çözme becerisi ile STEM'e yönelik tutumuyla karşılaştırılmıştır. Gelecekte yapılacak araştırmalarda öğrencilerin yaratıcı düşünce becerileri vb. ile STEM'e yönelik tutumları karşılaştırılabilir.

Kaynakça

AKARSU, B. ve KARİPER, A. (2013). Upper Secondary School Pupils' Attitudes Towards Natural Science. *European Journal of Physics Education*, 4 (1), 78-87.

AKBAŞ, E. E., CANCAN, M. ve BALCI, F. (2019). Ortaokul Öğrencilerinin Fetemm Alanlarına Yönelik İlgilerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16 (1), 1370-1401.

ALTINTAŞ, T., T. ve BIÇAKÇI, M., Y. (2018). Çocukların Problem Çözme Becerilerinin Farklı Değişkenlere Göre İncelenmesi. *The Journal of Academic Social*

Science Studies, 73, 465-482.

AYDENİZ, M., ÇAKMAKÇI, G., ÇAVAS, B., ÖZDEMİR, S., AKGÜNDÜZ, D., ÇORLU, M. S. ve ÖNER, T. (2015). STEM eğitimi Türkiye raporu: Günün modası mı yoksa gereksinim mi?[A report on STEM Education in Turkey: A provisional agenda or a necessity?][White Paper]. İstanbul, Turkey: Aydın Üniversitesi. Retrieved October 24, 2019.

AYDIN, G., SAKA, M. ve GUZEY, S. (2017). 4., 5., 6., 7. ve 8. Sınıf Öğrencilerinin STEM (Fetemm) Tutumlarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(2), 787-802.

BALÇIN, M. D., ÇAVUŞ, R. ve TOPALOĞLU, M. Y. (2018). Ortaokul Öğrencilerinin Fetemm'e Yönelik Tutumlarının ve Fetemm Mesleklerine Yönelik İlgilerinin İncelenmesi. *Asya Öğretim Dergisi*, *6* (2), 40-62.

BAŞ, F. (2016). Pre-Service Secondary Mathematics Teachers' Metacognitive Awareness and Metacognitive Behaviours in Problem Solving Processes. *Universal Journal of Educational Research*, 4(4), 779-801.

BAYRAKTAR, V., H., DOĞAN, C. ve TOY, S. (2018). İlkokul Öğrencilerinin Problem Çözme Becerilerinin İncelenmesi. *Sosyal Bilimler Dergisi*, Sayı 27, S.195-215.

BROWN, P. L., CONCANNON, J. P., MARX, D., DONALDSON, C. ve BLACK, A. (2016). An Examination of Middle School Students' Stem Self-Efficacy, Interests and Perceptions. *Journal of Stem Education: Innovations and Research*, 17(3).

BÜYÜKÖZTÜRK, Ş. (2018). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

BYBEE, R., W. (2010). Advancing Stem Education: A 2020 Vision. *Technology And Engineering Teacher, 70*(1), 30-35.

CANBAZOĞLU, H. B. ve TÜMKAYA, S. (2020). İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Fen, Teknoloji, Mühendislik, Matematik Tutumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi. *Türk Bilgisayar ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 11(1), 188-209.

CECI, S. J. ve WILLIAMS, W. M. (2007). Why aren't more women in science. Top researchers debate the evidence. Washington, DC: American Psychological Association.

ÇALLI, E. ve ÇORLU, S. (2017). *STEM: Kuram ve Uygulamalarıyla Fen, Teknoloji, Mühendislik ve Matematik Eğitimi*, İstanbul: Pusula Yayınları.

CORRELL, S. J. (2001). Gender and The Career Choice Process: The Role of Biased Self-Assessments. *American Journal of Sociology*, 106(6), 1691-1730.

ÇELİK, A. (2013). M-Öğrenme Tutum Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Analizleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2 (4), ss. 172-185.

ÇEPNİ, S. (2017). *Kuramdan Uygulamaya STEM Eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi.

DAUGHERTY, M. K. (2013). The Prospect of An "A" in Stem Education. *Journal of Stem Education, Innvoations and Research*, 14 (2).

DASGUPTA, N. ve STOUT, J. G. (2014). Girls and women in science, technology, engineering, and mathematics: STEMing the tide and broadening participation in STEM careers. *Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences*, 1(1).

DENİZ, M. E., ARSLAN, C. ve HAMARTA, E. (2002). Lise öğrencilerinin problem çözme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 31(31), 374-389.

DIEKMAN, A. B., BROWN, E. R., JOHNSTON, A. M. ve CLARK, E. K. (2010). Seeking Congruity Between Goals and Roles: A New Look At Why Women Opt Out of Science, *Technology, Engineering, and Mathematics Careers. Psychological Science*, 21(8), 1051-1057.

DİLEK, T. (2019). Lise 12. Sınıf Öğrencilerinin Fen, Teknoloji, Mühendislik ve Matematik Alanlarına Yönelik İlgi ile Fen ve Teknoloji Okuryazarlık Özyeterlik Algı Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi Üzerine Bir Araştırma, Dicle Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Diyarbakır.

ERSÖZLU, Z. ve KAZU, H. (2008). Öğretmen Adaylarının Problem Çözme Becerilerinin Cinsiyet, Bolum ve OSS Puan Türüne Göre İncelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 161-172.

ERWIN, P. G., FIRTH, K. ve PURVES, D. G. (2004). Task Characteristics and Performance in Interpersonal Cognitive Problem Solving. *Journal of Psychology*, 38(2), 185-191.

EVREKLİ, E., İNEL, D. ve TÜRKMEN, L. (2011). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Problem Çözme Becerilerinin Araştırılması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(29), 167-178.

FACIONE, P., FACIONE, N. ve GIANCARLO, C. (2000). The disposition toward critical thinking: Its character, measurement, and relationship to critical thinking skill. Informal Logic, 20(1), 61-84.

FRAENKEL, J. R. ve WALLEN, N. E. (2009). *The Nature of Qualitative Research. How to Design and Evaluate Research in Education*, Seventh Edition. Boston: Mcgraw-Hill, 420.

FRIEDLER, Y. ve TAMİR, P. (1990). Sex Differences in Science Education in Israel: An Analysis of 15 Years of Research. *Research in Science & Technological Education*, 8(1).

GÖMLEKSİZ, M. N. ve BOZPOLAT, E. (2012). İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Problem Çözme Becerilerine İlişkin Görüşlerinin Değerlendirilmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12 (2).

GREENFIELD, T. A. (1997). Gender-and Grade-Level Differences in Science Interest and Participation. *Science Education*, 81(3), 259-276.

HONEY, M., PEARSON, G. ve SCHWEİNGRUBER, H. (2014). Stem Integration in K-12 Education: Status, Prospects, and An Agenda For Research , Washington, Dc: National Academies Press.

HYDE, J. S. (2005). The Gender Similarities Hypothesis. *American Psychologist*, 60, 581–592

KARACA, H. (2016). Ortaokul Öğrencilerinin Cebir Öğrenme Alanına Yönelik Tutumları Ölçek Geliştirme Çalışması, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Konya.

KARASAR, N. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemi: Kavramlar-İlkeler-Teknikler*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

KARAKAYA, F. ve AVGIN, S. S. (2016). Effect of Demographic Features to Middle School Students' Attitude Towards Fetemm (Stem). *Journal of Human Sciences*, 13(3).

KARAKAYA, F., AVGIN, S. S. ve YILMAZ, M. (2018). Ortaokul Öğrencilerinin Fen-Teknoloji-Mühendislik-Matematik (Fetemm) Mesleklerine Olan İlgileri. *Ihlara Eğitim Araştırmaları Dergisi*,3(1).

KEFİ, S. (2014). Destekleyici Bilim Etkinlikleri Programı Eğitiminin Okulöncesi Eğitim Öğretmenlerinin Temel Bilimsel Süreç Becerilerini Kullanma Düzeylerine Etkisi, Selçuk Üni. Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Konya.

KIRIKTAŞ, H. ve ŞAHİN, M. (2019). Lise Öğrencilerinin Stem Alanlarına Yönelik Kariyer İlgileri ve Tutumlarının Demografik Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 55-77.

KORKUT, F. (2002). Lise Öğrencilerinin Problem Çözme Becerileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22.

LOU, S., TSAI, H., SHIH, R. ve TSENG, K. (2014). Effects of Implementing Stem-I Project-Based Learning Activities for Female High School Students. *International Journal of Distance Education Technologies*, 12 (1).

MAHONEY, M. P. (2010). Students' Attitudes Toward Stem: Development of An İnstrument for High School Stem-Based Programs. *Journal of Technology Studies,* 36(1).

MAYER, R.E. (1999). *Problem Solving*. *Encylopedia of Creativity* (Ed. M. Runco & S. Pritzer) Volume 2, ss.434-447, London: Academic Press.

MOORE, T. J., Glancy, A. W., Tank, K. M., Kersten, J. A., Stohlmann, M. S., Ntow, F. D., ve Smith, K. A. (2013). A framework for implementing quality K-12 engineering education. ASEE Annual Conference & Exposition, Atlanta.

MUNCE, R. ve FRASER, E. (2012). *Where are the STEM students? What are their career interests? Where are the STEM jobs?*. Washington, DC: STEMconnector.

MURPHY, M. C., STEELE, C. M. ve GROSS, J. J. (2007). Signaling Threat: How Situational Cues Affect Women in Math, Science, and Engineering Settings. *Psychological Science,* 18(10), 879-885.

ÖĞÜLMÜŞ, S. (2001). *Kişiler Arası Sorun Çözme Becerileri ve Eğitim*. Ankara: Nobel Akademi.

ÖZGEN, K., AY, M., KILIÇ, Z., ÖZSOY, G. ve Alpay, F. N. (2017). Ortaokul Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri ve Matematiksel Problem Çözmeye Yönelik Tutumlarının İncelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(41), 215-244.

ÖZYURT, M., KAYIRAN, B. K. ve BAŞARAN, M. (2018). İlkokul Öğrencilerinin Stem'e İlişkin Tutumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Turkish Studies*, 13(4), 65-82.

RAMSAY, J. ve SORRELL, E. (2006). Problem-Based Learning: A Novel Approach to Teaching Safety, Health and Environmental Courses. *The Journal of SH & E Research,* 3(2).

RAZALİ, F., TALİB, O., ABD MANAF, U. K. ve HASSAN, S. A. (2018). Students Attitude Towards Science, Technology, Engineering And Mathematics in Developing Career Aspiration. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences,* 8(5).

SABAN, A. İ. ve YÜCE, S. G. (2012). İlköğretim 6. 7. ve 8. Sınıf Öğrencilerinde Problem Çözme, Bilişsel Farkındalık ve Epistemolojik İnançlar. *International Journal Of Human Sciences*, (9), 2, 1402-1428.

SANDERS, M. (2009). Stem, Stem Education, Stemmania. *Technology Teacher, 68*(4), 20-26.

SİVRİKAYA, S. Ö. (2019). Lise Öğrencilerinin Stem'e Yönelik Tutumlarının İncelenmesi. *Opus Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 11(18), 914-934.

SYAMSUL, H., SUHERMAN, S., KOMARUDİN, K., MUHAMAD, S. ve ROFİQUL, U. (2020). The Effectiveness of Al-Qurun Teaching Model (Atm) Viewed From Gender Differences: The Impact On Mathematical Problem-Solving Ability. In Iop Conf. Series: *Journal of Physics*, Vol. 1467, ss. 1-8.

ŞİRİN, T. (2017). Ergenlerin Problem Çözme Becerileri ile Öznel Dindarlık Algıları Arasındaki İlişkinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 15 (33).

THOMAS, T., A., (2014). Elementary Teachers' Receptivity to Integrated Science, Technology, Engineering, and Mathematics (Stem) Education in The Elementary Grades. (Doctoral Dissertation). Retrieved From Proquest. (3625770).

TİMUR, S., TİMUR, B., YALÇINKAYA-ÖNDER, E. ve KÜÇÜK, D. (2020). Attitudes of The Students Attending Out-of-School Stem Workshops Towards Stem Education. *Journal of Theoretical Educational Science*, 13(2).

TURGUT, O. ve OCAK, G. (2017). The Examination of The Relation Between Teacher Candidates' Problem Solving Appraisal and Utilization of Motivated Strategies for Learning. *Journal of Education and Training Studies*, 5(10), 76-85.

UĞRAŞ, M. (2019). Ortaokul Öğrencilerinin Fen-Teknoloji-Mühendislik-Matematik (Fetemm) Mesleklerine Yönelik İlgileri. *Electronic Turkish Studies*, 14(1).

UNFRIED, A., FABER, M., STANHOPE, D. S. ve WIEBE, E. (2015). The Development and Validation of a Measure of Student Attitudes Toward Science, Technology, Engineering, And Math (S-Stem). *Journal of Psychoeducational Assessment*, 33(7), 622-639.

WEBER, K. (2012). Gender Differences in Interest, Perceived Personal Capacity, and Participation in Stem-Related Activities. *Journal of Technology Education*, 24(1), 18-33.

WELLS, B. H., SANCHEZ, H. A. ve ATTRIDGE, J. M. (2007). "Modeling Student Interest in Science, Technology, Engineering and Mathematics", 2007 Ieee Meeting The Growing Demand For Engineers and Their Educators 2010-2020 International Summit, Munih.

WIEBE, E., UNFRIED, A. ve FABER, M. (2018). The Relationship of Stem Attitudes and Career Interest. *Eurasıa Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 14(10).

YILDIRIM, B. ve YUSUF, A. (2015). Stem Eğitim ve Mühendislik Uygulamalarının Fen Bilgisi Laboratuar Dersindeki Etkilerinin İncelenmesi. *El-Cezerî Fen Ve Mühendislik Dergisi*, 2 (2). ss. 28-40.

YOLAGİDEN, C. ve BEKTAŞ, O. (2018). Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Fen Bilimleri Öğrenme Kaygıları ile Fen Bilimleri Öğrenme Yönelimleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Maarif Mektepleri Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, *2*(2), 18-41.

YÜKÇÜ, Ş. B. ve DEMİRCİOĞLU, H. (2017). Okul öncesi dönemdeki çocukların sosyal problem çözme becerisinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 1(2), 216-238.

MİLLÎ EĞİTİM ● Cilt: 51 ● Bahar/2022 ● Sayı: 234, (1011-1030)

İLKOKUL VE ORTAOKUL İNGİLİZCE DERSLERİNDE KULLANILAN ŞARKILARIN MÜZİKSEL AÇIDAN DEĞERLENDİRİLMESİ*

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Enes Furkan DANACI[1], Betül KARAGÖZ DURSUN[2], Süleyman Nihat ŞAD[3]

* Bu makale İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü bünyesinde ikinci ve üçüncü yazarın danışmanlığında Enes Furkan DANACI tarafından hazırlanan yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

1 Arş. Gör., İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Öğretmenliği Programı, enesfurkan.danaci@inonu.edu.tr, ORCID: 0000-0001-6600-5291.

2 Dr. Öğr. Üyesi, İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Öğretmenliği Programı, betul.karagoz@inonu.edu.tr, ORCID: 0000-0002-2655-3303.

3 Prof. Dr., İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı, nihat.sad@inonu.edu.tr, ORCID: 0000-0002-3169-2375.

Geliş Tarihi: 09.02.2021 **Kabul Tarihi:** 24.04.2021 **DOI:** 10.37669 milliegitim.877605

Öz: Bu araştırmanın amacı, 2-8. sınıf İngilizce ders kitaplarında yer alan okul şarkılarının müziksel özelliklerini pedagojik açıdan değerlendirmektir. Çalışmada, nitel araştırma desenlerinden durum çalışması deseni kullanılmıştır. Bu amaçla Millî Eğitim Bakanlığı tarafından 2017–2018 eğitim-öğretim yılında ilkokul ve ortaokul İngilizce derslerinde kullanılması onaylanan 9 ders kitabında yer alan toplam 32 adet okul şarkısı incelenmiştir. Şarkılar doküman analizi yöntemi kapsamında araştırmacılar tarafından geliştirilen "Uzman Değerlendirme Formu" kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda konu ve içeriklerinin genel olarak pedagojik açıdan uygun olduğu, ancak şarkı seçimi yapılırken öğrencilerin ses sınırlarına dikkat edilmediği ve şarkıların genelinde prozodi hatalarının olduğu belirlenmiştir. Ayrıca şarkı seçimi yapılırken çocukların ses sınırlarının dikkate alınması gerektiği önerisi getirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: şarkı, okul şarkısı, müzik eğitimi, İngilizce öğretimi

MUSICAL EVALUATION OF SONGS USED IN ENGLISH LESSONS AT PRIMARY AND MIDDLE SCHOOLS

Abstract:

The aim of this research is to evaluate the musical characteristics of the school songs in the 2nd to 8th grade English textbooks. The qualitative case study design was used in this study. For this purpose, a total of 32 school songs in 9 textbooks approved by the Ministry of National Education for use in elementary and secondary school English lessons in the 2017-2018 academic year were examined. The songs were analyzed using the "Expert Evaluation Form" developed by the researchers within the scope of the document analysis method. As a result of the research, it was determined that generally the topics and contents were pedagogically appropriate, but the sound limits of the students were not considered appropriately while choosing the songs and there were prosody errors in the songs. In addition, it is suggested that the sound limits of the children should be taken into consideration while choosing the songs.

Keywords: song, school song, music education, teaching English

Giriş

Müzik, içimizde var olan duyguların farkına varmamızı ve bu duyguları anlamlandırıp dışa vurmamızı sağlayan, insan yaşamının önemli bir bölümünü oluşturan araçlardan biridir. Müziği insan yaşamına dâhil etmek ve verimli bir şekilde yararlanmak için müzik eğitimine ihtiyaç duyulmaktadır. Uçan (2018) müzik eğitimini bir müziksel davranış kazandırma, değiştirme, dönüştürme, geliştirme ve yetkinleştirme süreci olarak tanımlamıştır.

Müzik, hem başlı başına eğitimin bir nesnesi hem de farklı alanların öğretiminde kullanılan bir araç ve yöntem olduğu için eğitimin vazgeçilmez bir unsurudur (Türkmen, 2016). Müziğin bir eğitim aracı olması, eğitim ve öğretim sürecinde müziğin gücü ve etkisinden faydalanma, belirli sonuçlara ulaşmak amacıyla müziği kullanmak anlamına gelmektedir. Müziğin bir eğitim yöntemi olma işlevi, bir dersi, üniteyi, bir konuyu öğretmek, öğrenmek ya da işlemek için bilinçli bir şekilde kullanılmasıyla ilgilidir. Müziğin eğitim alanı olma işlevi ise kendine özgü bir çalışma çevresi olmasına dayanmaktadır (Tenkoğlu, 2005).

Okullarda gerçekleştirilen müzik eğitiminin büyük bir bölümünü şarkılar oluşturur. Uluçay'a (2006) göre sözleri ve ezgileri ile çocuklar için bestelenmiş olan şarkılara

okul şarkıları denilmektedir. Şarkılar, çocukların sağlıklı bir gelişim süreci geçirmelerinde önemli derecede etkilidir. Aynı zamanda, çocukların ruhsal dünyasına yapacağı etki ile sosyalleşmelerinde önemli bir görevi olduğu bilinmektedir (Tenkoğlu, 2005). Okul şarkıları öğrencilerin arkadaşları ile birlikte bir etkinlik içerisinde yer almalarını, toplu hareket etmelerini, sosyalleşmelerini ve yeni bilgiler öğrenmelerini sağlar. Şarkılar öğrencilerin müziksel doyumlarını arttırır ve şarkıların çeşitlilik göstermesi derslerin öğrenciler açısından daha eğlenceli hâle gelmesine imkân sağlar.

Çocuklara bir şarkının söz, ezgi ve tartımının doğru bir şekilde öğretilmesine şarkı öğretimi denilmektedir (Sun ve Seyrek, 2002). Şarkı öğretimi etkinliğinde öğretilecek olan şarkılar büyük bir özenle seçilmeli ve çocuğun rahat ve kolay bir şekilde öğrenmesi için en uygun yöntem uygulanmalıdır. Öğretmen daha önceden öğrettiği şarkıyı yeni derste tekrar edebilir, bedenini kullanarak öğrencilerden şarkıya eşlik etmelerini isteyebilir ve böylece öğrencilerin yaratıcılıklarının ortaya çıkmasını sağlayabilir. Öğrenciye şarkı dinletilip ondan hayal kurması ve arkadaşları ile bunu paylaşması istenebilir. Bu şekilde şarkı öğretme etkinliği sayesinde işlenen konu daha eğlenceli hâle gelir (Aydınlı, 2007).

Yener Gökşenli (2011), eğitimde şarkıların kullanılmasının gerekçelerini şu şekilde belirtmiştir:

- Müzik evrenseldir, yaşamın bir parçasını ifade eder ve sınıf ortamına gerçek yaşamdan kesitlerin girmesine izin verir.
- Müzik öğrencilerin ilgisini çeker.
- Öğrencinin ders içerisindeki motivasyonunu arttırarak öğrenme düzeyini artırır.
- Öğrenmeyi kolaylaştırır ve sınıfta bir eğlence ortamı oluşturur.
- Şarkı söylerken kendi sesini duymanın verdiği haz, öğrencinin öğrenmesine yardımcı olur.
- Kelime öğreniminde öğrenciye destek olur.
- Öğrencinin konuşma hızını ve akıcılığını geliştirir.
- Dil bilgisi ve kültürel ögelerin öğretimine yardımcı olur.
- Sınıfta öğrencilerin birbirleri ile etkileşim içinde olmasını sağlar.
- Öğrencilerin hayata farklı bakış açıları ortaya koymasını sağlar ve bunlar üzerinde öğrendikleri yabancı dilde tartışmasına imkân sağlar.

Müzik ögesinin aktif bir şekilde kullanıldığı alanlardan birisi de yabancı dil eğitimidir. Yabancı dil bilmenin önemi tartışılmaz bir olgudur. İnsanlar, toplumlar, uluslararasında ve ulusal düzeyde birçok alanda her türlü ilişkinin kurulması için anadil

dışında uluslararası ortak dillerin öğrenilmesi gerekmektedir (Yıldıran, 2010). Yabancı dil öğrenme, bir dili konuşmak ve kullanmak için gerekli becerileri kazanma süreci olarak bilinmektedir (Öner, 2008). Dinleme, konuşma, okuma ve yazma, dil öğreniminde kazanılması gereken temel becerileridir ve dil bu becerilerin fonksiyonel bütünlüğünden oluşmaktadır (Demirel, 1993).

Yabancı dil öğreniminde başlangıç seviyesinde olan öğrencilere dili sevdirmek, hissettirmek ve ilgi çekici hâle getirmek gerekmektedir. Bu durumda hem görsel hem de işitsel ders malzemesi olan şarkılar yabancı dil dersleri için önemli bir ders aracı oluşturmaktadırlar (Yılmaz Güngör, 2014). Özellikle yabancı dil öğretim sürecinde dili hissettirmek ve tanıtmak için şarkıları bu süreçte kullanmak gerekmektedir (Batdı ve Semerci, 2012). Öğrencilerin yabancı dil düzeyi hangi aşamada olursa olsun, yabancı dil eğitiminde kullanılan şarkıların öğrencileri birçok açıdan geliştireceği düşünülmektedir. Yabancı dil eğitiminde şarkılar, anlama ve yazma becerileri ile ilgili etkinlikleri bir araya getiren önemli ders malzemeleri arasında yer almaktadır (Yılmaz Güngör, 2014). Öğretmenler, İngilizce dersinde şarkıları kullanarak gramerden kelime ve telaffuz öğretimine kadar birçok etkinlik düzenleyebilirler. Öğretme tarzlarına uygun ve öğrencileri geliştirmeye elverişli olan etkinlikleri seçerek şarkıları kullanabilirler. Dil bilgisi konularını öğretme ya da pekiştirme konusunda çeşitli şarkılar dil bilgisi odaklı derslerde kullanılabilir (Kayhan Saka, 2008). Ayrıca müziksel faaliyetler, özellikle yabancı dil derslerinde öğrencileri rahatlatarak onlarda oluşabilecek kaygı gibi olumsuz duyguları azaltmaya yarayabilir (Oxford ve Shearin, 1994).

Atilay (2017) öğrencilerin erken yaşta yabancı dil öğretiminde şarkılar aracılığı ile nasıl kelime öğrendiklerini incelemeyi amaçladığı araştırmasında öğrencilerin şarkılar yoluyla rahatlıkla kelime öğrendikleri tespit edilmiştir. Uysal (2017) şarkıların dil bilgisi yapılarını öğretme üzerindeki etkilerini incelediği araştırmada şarkıların, dil bilgisi öğretimine yardımcı bir araç olarak kullanılabileceğini gözlemlemiştir. Sonsel (2013) ilkokul 3. sınıfta öğretilen şarkılara ilişkin ses sınırlarının, sınıfı oluşturan bireylerin ses sınırlarına ne derece uygun olduğunu incelemeyi amaçladığı araştırmasında öğrencilerin tonları/makamları kaynaklardan alınan şarkıları söylerken düşük bir başarı gösterdiğini belirlenmiştir. Good, Russo ve Sullivan (2015) yabancı dil derslerinde şarkı söylemenin çocukların yabancı dil becerileri üzerinde olumlu etkisini bulmuştur. García Conesa ve Juan Rubio (2015) erken yaşta yabancı dil öğretiminde tekerleme ve şarkıların oldukça yararlı araçlar olduğunu ve çocukların dışsal bir baskı hissetmeksizin keyifli ve rahat bir ortamda öğrenmelerine yardımcı olduğunu vurgulamıştır.

De Cristofaro (2011), müziğin yabancı dil öğretim sürecine dâhil edilmesinin en belirgin sebeplerini şu şekilde belirtmiştir:

- Sınıfta müziği kullanmak, dinleme etkinliklerini eğlenceli hâle getirmek için ya da dinlenmek ve rahatlamak için etkili bir yoldur.
- Öğretmenlerin eğlenceli bir şekilde dil bilgisi ve kelime öğretmelerine imkân tanır.

- Telaffuz ve vurgulamayı geliştirmek için etkili bir yoldur.
- Ezberi kolaylaştırır, kelime bilgisini arttırır.
- Davranışlar ve duygular üzerinde etkilidir.
- Duyguların dâhil edilmesi sayesinde motivasyon oluşumu sağlar.

Yukarıda sayılan olumlu kazanımların gerçekleşebilmesi amacıyla derslerde kullanılacak şarkıların iyi seçilmesi ve doğru bir şekilde kullanılması gerekmektedir. Ders kitaplarında yer verilen şarkıların seçiminde şarkıların yabancı dil öğretimiyle ilgili gerekleri karşılamasının yanında müziksel özelliklerinin de pedagojik bir şekilde tasarlanmış olması beklenir. Bu anlamda müziksel unsurların zengin bir şekilde kullanıldığı yabancı dil öğretim programları geliştirilirken ve bu programlara yönelik kaynaklar hazırlanırken yabancı dil uzmanlarının yanında müzik uzmanlarının da yer alması bir zorunluluktur. Geçmiş çalışmalara bakıldığında yabancı dil öğretiminde kullanılan kitaplarda yer alan şarkıların müziksel açıdan incelendiği herhangi bir araştırmaya rastlanmamıştır. Dolayısıyla yabancı dil öğretimi ve müzik alanını birleştiren interdisipliner çalışmalara ihtiyaç duyulduğu düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu araştırmanın amacı, ilkokul (2-4. sınıf) ve ortaokul (5-8. sınıf) İngilizce ders kitaplarında kullanılan şarkıların müziksel özelliklerinin pedagojik açıdan (karar sesi, tonal yapısı, ölçü sayısı, hareket ettiği ses aralığı, metronom hızı, şarkı süresi, prozodi, ses aralığı ve söz ögesinin konusu-içeriği) değerlendirilmesidir. Bu amaçla araştırmanın ana problemi, "İlkokul ve ortaokul İngilizce ders kitaplarında yer alan şarkıların müziksel özellikleri pedagojik açıdan uygun mudur?" şeklinde belirlenmiştir.

Bu bağlamda yapılan bu araştırmadan elde edilecek bulguların İngilizce ders kitapları için şarkılar hazırlanırken dikkat edilmesi gereken müziksel özelliklerin belirlenmesi açısından uygulamacılara yol göstereceği düşünülmektedir. Ayrıca konu ile ilgili daha önce yapılmış herhangi bir çalışmaya rastlanmaması ve alanında yapılan ilk çalışma olması bakımından araştırmanın önemli olduğu ve benzer akademik çalışmalara kaynak olabileceği ve alana katkıda bulunabileceği düşünülmektedir.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada nitel araştırma desenlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Durum çalışması, bir ya da birden çok birey, program, olay ya da faaliyetin çeşitli kaynaklar yoluyla (gözlem, görüşme, görüntülü-sesli materyaller, belgeler ve raporlar vb.) ayrıntılı ve derinlemesine incelendiği ve betimlendiği nitel bir araştırma desenidir (Creswell, 2007). Bu araştırmada ilkokul ve ortaokul İngilizce ders kitaplarında yer alan okul şarkıları, ilgili yaş grupları için geliştirilen pedagojik amaçlı şarkıların sahip olması gereken müziksel özellikler açısından incelenmiştir. Okul şarkılarının incelen-

mesi amacıyla doküman inceleme yöntemi kullanılmıştır. Yaygın olarak dilbilimciler tarafından da kullanılan doküman inceleme yöntemi, araştırılması hedeflenen konu ile ilgili yazılı materyallerin incelenmesini kapsar (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Araştırma, ders kitaplarında yer alan okul şarkılarının uzman görüşlerine dayalı olarak değerlendirilmesini içerdiği için Etik Kurul izni alınmamıştır.

İncelenen Okul Şarkıları

Bu araştırmada 2017-2018 eğitim öğretim yılında Türkiye'deki ilkokul ve ortaokullarda İngilizce dersinde kullanılan MEB (Yalçın, Genç, Orhon ve Şahin, 2017; Genç, Türkmen Hut, Ak Küçükçayır, Orhon ve Şahin, 2017), Bilen Yayıncılık (Dağlıoğlu, 2017), Pantera Yayıncılık (Habiboğlu ve Özbay, 2017; Barut, 2017a; Barut, 2017b; Barut, 2017c), Ada Matbaacılık Yayıncılık (Parlar ve Şeker, 2017) ve Tutku Yayıncılık (Kandilci, 2017) tarafından yayınlanmış toplam 9 ders kitabında yer alan toplam 32 okul şarkısı incelenmiştir. Araştırmada incelenen şarkılara ait veriler Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. İngilizce 2-8. Sınıf Ders Kitaplarında Yer Alan Şarkıların Dağılımı

Sınıf	f	%
2. Sınıf	9	28,12
3. Sınıf	9	28,12
4. Sınıf	6	18,75
5. Sınıf	6	18,75
6. Sınıf	-	-
7. Sınıf	1	3,12
8. Sınıf	1	3,12
Toplam	32	100

Tablo 1'e göre incelenen 32 şarkının 9'u (%28,12) 2. sınıf kitaplarında, 9'u (%28,12) 3. sınıf kitaplarında, 6'sı (%18,75) 4. sınıf kitaplarında, 6'sı (%18,75) 5. sınıf kitaplarında, 1 tanesi (%3,12) 7. sınıf kitabında ve 1 tanesi (%3,12) de 8. sınıf kitabında yer almaktadır. 6. sınıf İngilizce ders kitaplarında ise şarkıya yer verilmediği görülmektedir.

Verilerin Toplanması

İngilizce okul şarkılarının müziksel özelliklerini belirlemek ve değerlendirmek amacıyla literatür taraması doğrultusunda (Aktaş, 2008; Alkar, 2008; 2017; İmik, 2011; Kalaycıoğlu, 2009; Sağer, 2002) araştırmacılar tarafından "Uzman Değerlendirme Formu" geliştirilmiştir (bkz. Ek 1). Geliştirilen formda şarkının karar sesi, tonal yapısı,

ölçü rakamı, hareket ettiği ses aralığı, metronom hızı, şarkının süresi, prozodi açısından uygunluğu, ses aralığı açısından uygunluğu ve söz ögesinin konu-içerik açıdan uygunluğunu değerlendirmeye yönelik sorular yer almıştır. Formda yer alan maddeler literatürde yer alan genel şarkı değerlendirme ölçütlerinden oluşmuştur. Bu maddeler hazırlandıktan sonra form, Müzik Eğitimi uzmanlık alanından dört ve Müzik Bilimleri ve Teknolojisi uzmanlık alanından bir öğretim üyesi olmak üzere toplam beş uzmana sunulmuştur.

Verilerin Analizi

İngilizce okul şarkıların müziksel açıdan analiz edilebilmesi için öncelikle şarkılar "Finale 2014" nota yazım programı kullanılarak yazılı nota hâline dönüştürülmüştür. Ses dosyaları ve şarkı sözlerini de içeren nota dökümleri alan uzmanları tarafından değerlendirilmiştir. Uzmanlar, Uzman Değerlendirme Formu'nu kullanarak öncelikle 32 şarkının müziksel özelliklerini (karar sesi, tonal yapısı, ölçü rakamı, hareket ettiği ses aralığı, metronom hızı ve şarkının süresi) betimlemiş, ardından da bu şarkıları prozodi ve ses aralığı uyumu açısından değerlendirmişlerdir. Ancak 7 şarkıda fonda belirli bir ezgi tekrar ederken üzerine konuşma tonunda bir metin yerleştirildiği için sadece 25 şarkının prozodi ve ses aralığı uygunluğu incelenebilmiştir. Diğer taraftan şarkıların söz ögesinin konu-içerik açısından uyumu ilgili dersin öğretim programından hareketle araştırmacılar tarafından değerlendirilmiştir.

Araştırmada şarkıların prozodi açısından uygunluğu, ritim uyumu ile değerlendirilmiştir. Her sözcük sesli ya da sessiz harfle biten bir ya da birden çok heceden oluşur. Sesli harflerle biten heceye açık hece denir ve kısa tartımlı kabul edilerek nokta (.) ile ifade edilir. Sessiz harfle biten heceye kapalı hece denir ve uzun tartımlı kabul edilerek çizgi (__) ile ifade edilir (Özgül, 2009). Diğer taraftan okullarda çocuklara öğretilecek şarkıların farklı yaş grupları için tanımlanmış ses sınırlarına uygun olması gerekir (Özgül, 2009). Türkiye'de çocukların yaşlarına göre ses sınırları, Egüz (1980) tarafından aşağıdaki gibi belirtmiştir:

- 6 yaş: Re4-La4
- 7 yaş: Re4-Si4
- 8 yaş: Re4-Do5
- 10 yaş: Re4-Re5
- 11 yaş: Re4-Re5
- 12 yaş: Re4-Mi5
- 13 yaş: Do4-Mi5
- 14 yaş: Do4-Mi5

Uzmanlar her bir şarkı için Uzman Değerlendirme Formu'nu birbirlerinden bağımsız bir şekilde doldurduktan sonra yaptıkları betimlemeler ve değerlendirmeler için öncelikle uzmanların görüş birliği hesaplanmıştır. Bu amaçla Uzman Değerlendirme Formu'ndaki maddeler genel olarak kategorik cevaplardan oluştuğu için Miles ve Huberman (2015, s. 64) tarafından önerilen kodlayıcı tutarlılığı katsayısı hesaplanmıştır [Görüş birliği sayısı/(Görüş birliği + Görüş ayrılığı sayısı)]. Beş uzmanın değerlendirme formlarına verdikleri yanıtlar arasında %100 görüş birliği olduğu görülmüştür. Ayrıca analiz sürecinin güvenilirliğinin artırılması amacıyla uzman değerlendirmeleriyle ilgili süreç ve sonuçlar müzik eğitimi alanı uzmanı olan birinci ve ikinci araştırmacı tarafından sürekli kontrol edilerek teyit edilmiştir (Başkale, 2016). Bu doğrultuda ulaşılan bulgular tablolar hâlinde sunulmuş ve yorumlanmıştır.

Bulgular

Araştırmanın amacı doğrultusunda 2-8. sınıf İngilizce ders kitaplarında yer alan okul şarkılarının müziksel özellikleri ve pedagojik açıdan uygunluklarına ilişkin bulgular sınıf düzeyine göre tablolar hâlinde sunulmuş ve yorumlanmıştır.

Tablo 2. İkinci Sınıf İngilizce Ders Kitabında Yer Alan Şarkıların Müziksel Özellikleri ve Pedagojik Açıdan Uygunluğuna İlişkin Bulgular

2. Sınıf Şarkı No. su/Adı	Karar Sesi	Tonal Yapısı	Ölçü Rakamı	Ses Aralığı	Metronom Hızı	Süresi	Ses-Söz Uyumu (Prozodi)	Ses Aralığı	Söz Ögesinin (Konu-İçerik) Pedagojik Açıdan Uygunluğu
1 No. lu şarkı	Do	La minör /Pentatonik	4/4	-	Andante	32 sn.	-	-	Uygun (Tanışma)
2 No. lu şarkı	Do	Modal dizi	4/4	-	Andante	44 sn.	-	-	Uygun (Hareket komutları)
3 No. lu şarkı	Re	Modal dizi	4/4	-	Allegro	45 sn.	-	-	Uygun (Sayılar)
4 No. lu şarkı	Re	Re Majör	4/4	-	Allegro	43 sn.	-	-	Uygun (Renkler)
5 No. lu şarkı	Fa	Fa Majör	4/4	Mi4-Do5	Moderato	74 sn.	Uygun değildir	Uygun değildir	Uygun (Hobiler)
6 No. lu şarkı	Mib	Mib Majör	4/4	Sib3-Do5	Allegro	71 sn.	Uygun değildir	Uygun değildir	Uygun (Duyu organları)
7 No. lu şarkı	Sib	Sib Majör	4/4	La3-Do5	Andante	68 sn.	Uygun değildir	Uygun değildir	Uygun (Hayvanlar)
8 No. lu şarkı	Mi	Mi minör	4/4	-	Andante	42 sn.	-	-	Uygun (Meyveler)
9 No. lu şarkı	Mi	Modal dizi	4/4	-	Moderato	51 sn.	-	-	Uygun (Hayvanlar)

Tablo 2'de görüldüğü gibi ikinci sınıf İngilizce ders kitabında yer alan şarkıların karar seslerinin "do, re, fa, mib ve sib ve mi" olduğu, tonal yapılarının "La minör, Modal dizi, Re Majör, Fa Majör, Mib Majör, Sib Majör, Mi minör" olduğu, ölçü rakamlarının tüm şarkılarda 4/4'lük olduğu, ses aralıklarının "Mi4-Do5, Sib3-Do5, La3-Do5" olduğu, metronom hızlarının "andante, allegro ve moderato" olduğu, sürelerinin genel olarak bir dakikayı geçmediği, 3 şarkının süresinin bir dakikayı geçtiği görülmüştür. 6 şarkıda fonda belirli bir ezgi tekrar ederken üzerine konuşma tonunda bir metin yerleştirildiği için ses aralığı belirlenememiştir.

Uzman değerlendirmeleri sonucunda, ikinci sınıf İngilizce ders kitabında yer alan şarkılardan ses-söz uyumu (prozodi) incelenebilen 3 şarkıda bazı hecelerin açık hece olduğu hâlde uzun, bazılarının da kapalı hece olmasına rağmen kısa nota değerleriyle ifade edildiği, dolayısıyla da ses-söz uyumunun (prozodi) olmadığı görülmüştür. Ses aralıklarının incelenmesi sonucunda aralıkların öğrencilere uygun olmadığı, özellikle "sib3 ve la3" seslerinin ikinci sınıf ses aralığını aştığı görülmektedir. Konularının ise "tanışma, hareket komutları, sayılar, renkler, duyu organları, hayvanlar ve meyveler" olduğu ve dersin öğretim programındaki kazanımlarla uyumlu olduğu, dolayısıyla söz ögelerinin (konu-içerik) pedagojik açıdan uygun olduğu görülmüştür.

Tablo 3. Üçüncü Sınıf İngilizce Ders Kitabında Yer Alan Şarkıların Müziksel Özellikleri ve Pedagojik Açıdan Uygunluğuna İlişkin Bulgular

3. Sınıf Şarkı No. su/Adı	Karar Sesi	Tonal Yapısı	Ölçü Rakamı	Ses Aralığı	Metronom Hızı	Süresi	Ses-Söz Uyumu (Prozodi)	Ses Aralığı	Söz Ögesinin (Konu-İçerik) Pedagojik Açıdan Uygunluğu
1 No. lu şarkı	Do	Do Majör	4/4	Sol3-Do5	Moderato	52 sn.	Uygun değildir	Uygun değildir	Uygun (Oyun)
2 No. lu şarkı	Re	Re minör	3/4	La3-Si4	Allegro	86 sn.	Uygun değildir	Uygun değildir	Uygun (Kişileri Tanıtma)
3 No. lu şarkı	Mi	Mi minör	4/4	Si3-Do5	Moderato	69 sn.	Uygun değildir	Uygun değildir	Uygun (Aktiviteler)
4 No. lu şarkı	Re	Re minör	4/4	-	Moderato	50 sn.	-	-	Uygun (Tanımlama)
5 No. lu şarkı	Do	Do Majör	4/4	Do4-Re5	Allegro	48 sn.	Uygun değildir	Uygun değildir	Uygun (Yer edatları)
6 No. lu şarkı	Re	Re Majör	4/4	La3-Si4	Andante	54 sn.	Uygun değildir	Uygun değildir	Uygun (Yer sorma)
7 No. lu şarkı	Sib	Sib Majör	4/4	Sol3-Sib4	Andante	118 sn.	Uygun değildir	Uygun değildir	Uygun (Yolculuk)
8 No. lu şarkı	Sol	Sol Majör	4/4	Sol3-Sol4	Moderato	48 sn.	Uygun değildir	Uygun değildir	Uygun (Hava durumu)
9 No. lu şarkı	Do	Do minör	4/4	Fa3-Sib4	Andante	87 sn.	Uygun değildir	Uygun değildir	Uygun (Hayvanlar)

Tablo 3'te görüldüğü gibi üçüncü sınıf İngilizce ders kitabında yer alan şarkıların karar seslerinin "do, re, mi, sib ve sol" olduğu, tonal yapılarının "Do Majör, Re minör, Mi minör, Re Majör, Sib Majör, Sol Majör ve Do minör" olduğu, ölçü rakamlarının 4/4'lük olduğu, sadece bir şarkıda 3/4'lük olduğu, ses aralıklarının "Sol3-Do5, La3-Si4, Si3-Do5, Do4-Re5, La3-Si4, Sol3-Sib4, Sol3-Sol4, Fa3-Sib4" olduğu, metronom hızlarının "Andante, Allegro ve Moderato" olduğu, 5 şarkının süresinin bir dakikayı geçmediği, 4 şarkının süresinin ise bir dakikadan fazla olduğu görülmüştür. 1 şarkıda ise fonda belirli bir ezgi tekrar ederken üzerine konuşma tonunda bir metin yerleştirildiği için ses aralığı belirlenememiştir.

Uzman değerlendirmeleri sonucunda, üçüncü sınıf İngilizce ders kitabında yer alan şarkılardan ses-söz uyumu (prozodi) incelenebilen 8 şarkıda genel olarak açık hecelerde kısa nota değeri kullanılması gerekirken uzun, kapalı hecelerde uzun nota değeri kullanılması gerekirken kısa nota değeri kullanıldığı, bazı eserlerde hecelerin açık ve kapalı olduğuna bakılmaksızın, aynı nota süreleri kullanıldığı, dolayısıyla da ses-söz uyumunun (prozodi) olmadığı görülmüştür. Ses aralıklarının incelenmesi sonucunda aralıkların öğrencilere uygun olmadığı, özellikle "fa3, sol3, la3 ve si3" seslerinin üçüncü sınıf ses aralığını aştığı görülmektedir. Konularının ise "oyun, kişileri tanıtma, aktiviteler, tanımlama, yer edatları, yer sorma, yolculuk, hava durumu ve hayvanlar" olduğu ve dersin öğretim programındaki kazanımlarla uyumlu olduğu, dolayısıyla söz ögelerinin (konu-içerik) pedagojik açıdan uygun olduğu görülmüştür.

Tablo 4. Dördüncü Sınıf İngilizce Ders Kitabında Yer Alan Şarkıların Müziksel Özellikleri ve Pedagojik Açıdan Uygunluğuna İlişkin Bulgular

4. Sınıf Şarkı No. su/Adı	Karar Sesi	Tonal Yapısı	Ölçü Rakamı	Ses Aralığı	Metronom Hızı	Süresi	Ses-Söz Uyumu (Prozodi)	Ses Aralığı	Söz Ögesinin (Konu-İçerik) Pedagojik Açıdan Uygunluğu
Ten Little İndians	Sol	Sol Majör	4/4	Re4-Re5	Andante	80 sn.	Uygun değildir	Uygun	Uygun (Sayılar)
My Hobbies	Do	Do Majör	4/4	Do4-Do5	Andante	100 sn.	Uygun değildir	Uygun değildir	Uygun (Hobiler)
What Can You Do?	Do	Do Majör	4/4	Sol4-Sol5	Andante	83 sn.	Uygun değildir	Uygun değildir	Uygun (Aktiviteler)
What İs The Time?	Sib	Sib Majör	2/4	Fa4-Fa5	Andante	44 sn.	Uygun değildir	Uygun değildir	Uygun (Saat)
What's Your Job?	Do	Do Majör	4/4	Mi4-Mi5	Andante	47 sn.	Uygun değildir	Uygun değildir	Uygun (Meslek)
Seasons	Do	Do Majör	4/4	Re4-La4	Andante	73 sn.	Uygun değildir	Uygun	Uygun (Mevsimler)

Tablo 4'te görüldüğü gibi dördüncü sınıf İngilizce ders kitabında yer alan şarkıların karar seslerinin "sol, do ve sib" olduğu, tonal yapılarının "Sol Majör, Do Majör ve Sib Majör" olduğu, ölçü rakamlarının 4/4'lük olduğu, sadece bir şarkının 2/4'lük ölçü rakamıyla yazıldığı, ses aralıklarının "Re4-Re5, Do4-Do5, Sol4-Sol5, Fa4-Fa5, Mi4-Mi5 ve Re4-La4" olduğu, metronom hızlarının tamamında andante olduğu, 2 şarkının süresinin bir dakikayı geçmediği, 4 şarkının süresinin ise bir dakikadan fazla olduğu görülmüştür.

Uzman değerlendirmeleri soncunda, dördüncü sınıf İngilizce ders kitabında yer alan şarkılar ses-söz uyumu (prozodi) açısından incelendiğinde, şarkılarda açık hece ve kapalı hecelerde aynı nota değerinin kullanıldığı, açık hecelerde uzun nota değerlerinin, kapalı hecelerde kısa nota değerlerinin kullanıldığı, dolayısıyla da ses-söz uyumunun (prozodi) olmadığı görülmüştür. Ses aralıklarının incelenmesi sonucunda aralıkların 2 şarkıda öğrencilere uygun olduğu, 4 şarkıda ise uygun olmadığı, özellikle öğrenciler için ince sesler olan "mi5, fa5 ve sol5" seslerinin dördüncü sınıf ses aralığını aştığı görülmektedir. Konularının ise "sayılar, hobiler, aktiviteler, saat, meslek ve mevsimler" olduğu ve dersin öğretim programındaki kazanımlarla uyumlu olduğu, dolayısıyla söz ögelerinin (konu-içerik) pedagojik açıdan uygun olduğu görülmüştür.

Tablo 5. Beşinci Sınıf İngilizce Ders Kitabında Yer Alan Şarkıların Müziksel Özellikleri ve Pedagojik Açıdan Uygunluğuna İlişkin Bulgular

5. Sınıf Şarkı No. su/Adı	**Karar Sesi**	**Tonal Yapısı**	**Ölçü Rakamı**	**Ses Aralığı**	**Metronom Hızı**	**Süresi**	**Ses-Söz Uyumu (Prozodi)**	**Ses Aralığı**	**Söz Ögesinin (Konu-İçerik) Pedagojik Açıdan Uygunluğu**
1 No. lu şarkı	Re	Re Majör	4/4	Re4-Si4	Moderato	139 sn.	Uygun değildir	Uygun	Uygun değildir (Dersler)
2 No. lu şarkı	Fa	Fa Majör	4/4	Mi4-Do5	Moderato	80 sn.	Uygun değildir	Uygun	Uygun (Yol tarifi)
3 No. lu **şarkı**	Mib	Mib Majör	4/4	Si-b3-Sib4	Allegro	48 sn.	Uygun değildir	Uygun değildir	Uygun (Oyunlar ve hobiler)
4 No. lu şarkı	Mi	Mi Majör	4/4	Mi4-Si4	Moderato	58 sn.	Uygun değildir	Uygun	Uygun (Günlük alışkanlıklar)
5 No. lu şarkı	Do	Do Majör	4/4	Do4-La#4	Allegro	57 sn.	Uygun değildir	Uygun değildir	Uygun (Sağlık)
6 No. lu şarkı	Mib	Mib Majör	4/4	La-b3-Do5	Moderato	58 sn.	Uygun değildir	Uygun değildir	Uygun (Filmler)

Tablo 5'te görüldüğü gibi beşinci sınıf İngilizce ders kitabında yer alan şarkıların karar seslerinin "re, fa, mib, mi ve do" olduğu, tonal yapılarının "Re Majör, Fa Majör, Mib Majör, Mi Majör ve Do Majör" olduğu, ölçü rakamlarının tamamının 4/4'lük olduğu, ses aralıklarının "Re4-Si4, Mi4-Do5, Sib3-Sib4, Mi4-Si4, Do4-La#4 ve Lab3-Do5" olduğu, metronom hızlarının "Moderato ve Allegro" olduğu, 4 şarkının süresinin bir dakikayı geçmediği, 2 şarkının süresinin ise bir dakikadan fazla olduğu görülmüştür.

Uzman değerlendirmeleri sonucunda, beşinci sınıf İngilizce ders kitabında yer alan şarkılar ses-söz uyumu (prozodi) açısından incelendiğinde, şarkılarda bazı hecelerin açık hece olduğu hâlde uzun, bazılarının da kapalı hece olduğu hâlde kısa nota değerleriyle ifade edildiği, aynı nota değerlerinde hem açık hem de kapalı hecelerin yer aldığı, dolayısıyla da ses-söz uyumunun (prozodi) olmadığı görülmüştür. Ses aralıklarının incelenmesi sonucunda aralıkların 3 şarkıda öğrencilere uygun olduğu, 3 şarkıda ise uygun olmadığı, özellikle "sib3, do4 ve lab3" seslerinin beşinci sınıf ses aralığını aştığı görülmektedir. Konularının ise "dersler, yol tarifi, oyunlar ve hobiler, günlük alışkanlıklar, sağlık ve filmler" olduğu, 5. sınıf 1 No. lu şarkı dışında dersin öğretim programındaki kazanımlarla uyumlu olduğu, dolayısıyla söz ögelerinin (konu-içerik) pedagojik açıdan 5. sınıf 1 No. lu şarkıda uygun olmadığı, diğer şarkılarda uygun olduğu görülmüştür.

Tablo 6. Yedinci Sınıf İngilizce Ders Kitabında Yer Alan Şarkıların Müziksel Özellikleri ve Pedagojik Açıdan Uygunluğuna İlişkin Bulgular

7. Sınıf Şarkı No. su/Adı	Karar Sesi	Tonal Yapısı	Ölçü Rakamı	Ses Aralığı	Metronom Hızı	Süresi	Ses-Söz Uyumu (Prozodi)	Ses Aralığı	Söz Ögesinin (Konu-İçerik) Pedagojik Açıdan Uygunluğu
Describing People: She's Tall	Re	Re minör	4/4	Do4-La4	Allegro	91 sn.	Uygun değildir	Uygun	Uygun (İnsan tanımlama)

Tablo 6'da görüldüğü gibi yedinci sınıf İngilizce ders kitabında yer alan şarkının karar sesinin "re" olduğu, tonal yapısının Re minör olduğu, ölçü rakamının 4/4'lük olduğu, ses aralığının "Do4-La4" olduğu, metronom hızının "Allegro" olduğu, şarkının süresinin ise bir dakikadan fazla olduğu görülmüştür.

Uzman değerlendirmeleri sonucunda, yedinci sınıf İngilizce ders kitabında yer alan şarkı ses-söz uyumu (prozodi) açısından incelendiğinde, şarkıda genel olarak açık hecelerde uzun nota değerleri kullanıldığı, dolayısıyla da ses-söz uyumunun (prozodi) olmadığı görülmüştür. Ses aralığının incelenmesi sonucunda aralığın öğrencilere uygun olduğu görülmektedir. Konusunun ise "insan tanımlama" olduğu ve

dersin öğretim programındaki kazanımlarla uyumlu olduğu, dolayısıyla söz ögesinin (konu-içerik) pedagojik açıdan uygun olduğu görülmüştür.

Tablo 7. Sekizinci Sınıf İngilizce Ders Kitabında Yer Alan Şarkıların Müziksel Özellikleri ve Pedagojik Açıdan Uygunluğuna İlişkin Bulgular

8. Sınıf Şarkı No. su/Adı	Karar Sesi	Tonal Yapısı	Ölçü Rakamı	Ses Aralığı	Metronom Hızı	Süresi	Ses-Söz Uyumu (Prozodi)	Ses Aralığı	Söz Ögesinin (Konu-İçerik) Pedagojik Açıdan Uygunluğu
Photosynthesis	Mib	Sib Majör/ Mib Majör	4/4	Re4-La4	Andante	140 sn.	Uygun değildir	Uygun	Uygun (Fotosentez)

Tablo 7'de görüldüğü gibi sekizinci sınıf İngilizce ders kitabında yer alan şarkının karar sesinin "mib", tonal yapısının "Sib Majör ve Mib Majör" olduğu, ölçü rakamının 4/4'lük olduğu, ses aralığının "Re4-La4" olduğu, metronom hızının "Andante" olduğu, şarkının süresinin ise bir dakikadan fazla olduğu görülmüştür.

Uzman değerlendirmeleri sonucunda, sekizinci sınıf İngilizce ders kitabında yer alan şarkı ses-söz uyumu (prozodi) açısından incelendiğinde, şarkıda genellikle hecelerin açık ve kapalı olmasına bakılmaksızın aynı nota değerlerinin kullanıldığı, dolayısıyla da ses-söz uyumunun (prozodi) olmadığı görülmüştür. Ses aralığının incelenmesi sonucunda aralığın öğrencilere uygun olduğu görülmektedir. Konusunun ise "Fotosentez" olduğu ve dersin öğretim programındaki kazanımlarla uyumlu olduğu, dolayısıyla söz ögesinin (konu-içerik) pedagojik açıdan uygun olduğu görülmüştür.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

2-8. sınıf İngilizce ders kitaplarında yer alan okul şarkılarının müziksel özelliklerini pedagojik açıdan değerlendirmeyi amaçlayan bu çalışma kapsamında toplam 32 şarkı, karar sesi, tonal yapısı, ölçü rakamı, hareket ettiği ses aralığı, metronom hızı ve şarkının süresi açısından betimlenmiş, bu şarkıların prozodi ve ses aralığı uyumu ve söz ögesinin konu-içerik açıdan uygunluğu değerlendirilmiştir. Yapılan bu analiz çalışması sonucunda 2017–2018 eğitim öğretim yılında, ilkokul ve ortaokul (2-8. sınıf) İngilizce ders kitabı olarak dokuz ders kitabının etkin olarak kullanıldığı, bu dokuz kitapta toplam 32 okul şarkısı yer aldığı belirlenmiştir. Araştırmada ayrıca en fazla şarkının, 2 ve 3. sınıf ders kitaplarında yer aldığı, 4 ve 5. sınıf ders kitaplarında 6'şar şarkının, 7 ve 8. sınıf ders kitaplarında 1'er şarkı kullanıldığı ve 6. sınıf ders kitabında ise şarkılara yer verilmediği gözlemlenmiştir. Bu bulgudan yola çıkarak şarkıların sınıf düzeylerinde düzenli bir dağılım göstermediği söylenebilir. Bu bulguyu destekler

nitelikte Kalaycıoğlu (2009), yüksek lisans tez çalışmasında ilkokul ve ortaokul müzik ders kitaplarında yer alan şarkıların sınıflara göre dağılımını belirlemiş, sayısal dağılımı incelendiğinde dengesiz bir dağılım tespit etmiştir. Öğretilen okul şarkısı sayısının bazı sınıflarda yoğunlaştığını, birinci kademede ilk üç sınıfta okul şarkısı sayısı bakımından dengeli bir dağılım gözlenirken, 4 ve 5. sınıflarda kullanılan okul şarkısı sayısının oldukça azaldığını gözlemlemiştir.

Şarkıların müziksel özellikleri pedagojik açıdan incelenmesi sonucunda konu ve içeriklerinin genel olarak pedagojik açıdan uygun olduğu, ancak şarkı seçimi yapılırken öğrencilerin ses sınırlarına dikkat edilmediği ve şarkıların genelinde prozodi hataları olduğu belirlenmiştir.

İncelenen şarkılar arasında %31,25'lik oranla en çok kullanılan karar sesinin "Do" olduğu görülmüştür. Do sesinden sonra en çok kullanılan karar sesinin %21,87'lik oranla "Re" olduğu görülmüştür. Kullanılan diğer karar seslerinin "Mi, Mib, Fa, Sol, Si ve Sib" olduğu görülmüştür. Şarkılar tonal yapılarına göre incelendiğinde 22 şarkıda Majör, 7 şarkıda minör tonun kullanıldığı ve 3 şarkının ise modal dizi kullanılarak oluşturulduğu görülmüştür. Buradan hareketle İngilizce okul şarkılarında Majör tonun daha çok tercih edilen ton olduğu söylenebilir. Alkar (2008), yüksek lisans tez çalışmasında ilköğretim müzik eğitimi dersinde kullanılan öğrenci çalışma kitapları içerisinde yer alan şarkıların müziksel analizini gerçekleştirmiş, alt boyut olarak dizi yapısını incelemiştir. Araştırma sonucunda en çok kullanılan dizinin Majör dizi olduğunu, Türk müziği dizi sistemi olan Hüseyni'nin ikinci sırada yer aldığını ve minör dizinin ise 1950 yılı ile birlikte üçüncü sırada yer aldığını tespit etmiştir.

İncelenen okul şarkılarında en çok kullanılan ölçü sayısının 4/4'lük olduğu tespit edilmiştir ve şarkılarda kullanılan toplam ölçü sayılarının %93,75'ini oluşturduğu görülmüştür. Bu durum şarkı seçimi yapılırken öğrencilerin algılama seviyelerinin düşünülmesinden kaynaklanabilir. Şarkılarda batı müziği ölçü yapılarının ağırlığını koruduğu söylenebilir. Bu bulguyu destekler nitelikte Uluçay (2012), 6-7-8. sınıf müzik ders kitaplarındaki şarkıların müziksel özelliklerini incelemeyi amaçladığı çalışmasında, alt boyut olarak şarkıları ölçü sayılarına göre değerlendirmiştir. Araştırma sonucunda Türk müziğinin ögesi olan ve aksak ritimler olarak bilinen 9/8'lik, 5/8'lik, 7/8'lik ölçü sayılarının düşük düzeyde kullanıldığını, ağırlıklı olarak; 4/4'lük ve 2/4'lük ölçü sayıları kullanıldığını tespit etmiştir.

Şarkılarda Andante, Moderato ve Allegro metronom hızlarının kullanıldığı, en fazla Andante'nin kullanıldığı görülmüştür. Bu üç metronom hızıyla yazılmış olan şarkıların farklı sınıf düzeylerinde karışık olarak yer aldığı görülmüştür. Çocukların bu metronom hızlarındaki şarkıları gelişim düzeylerine göre rahatça seslendirebildikleri söylenebilir. Bu bulguyu destekler nitelikte Karakoç (2019), ortaokul (5-8. sınıflar) müzik ders kitaplarında yer alan okul şarkılarının değerler eğitimini ve müziksel özelliklerini incelemeyi amaçladığı çalışmasında, alt boyut olarak şarkıların hız terimlerini

incelemiş ve şarkılarda Andante, Moderato ve Allegro metronom hızlarının kullanıldığını tespit etmiştir.

Araştırma kapsamında incelenen ders kitaplarında yer alan 2. sınıf 1 No. lu şarkıda, 2. sınıf 2 No. lu şarkıda, 2. sınıf 3 No. lu şarkıda, 2. sınıf 4 No. lu şarkıda, 2. sınıf 8 No. lu şarkıda, 2. sınıf 9 No. lu şarkıda ve 3. sınıf 4 No. lu şarkıda fonda belirli bir ezgi tekrar ederken üzerine konuşma tonunda bir metin yerleştirildiği için ses aralığı ve prozodi uyumu belirlenememiştir.

İlkokul ve ortaokul (2-8. sınıflar) İngilizce ders kitaplarında şarkıların söz yazarları ve bestecileri yer almamaktadır. MEB ve Temel Eğitim Genel Müdürlüğü ile yapılan görüşmeler doğrultusunda şarkıların söz yazarları ve bestecilerine ulaşılamamıştır. Bu durum şarkıların bazılarının anonim eserler olmasından kaynaklanabilir. Örneğin Özparlak ve Sonsel (2020), 5 ve 6. sınıf müzik ders kitaplarında bulunan okul şarkılarını eğitim müziği bakımından incelemeyi amaçladıkları çalışmalarında, ikinci alt boyut olarak şarkıları besteci dağılımlarına göre incelemişler ve %28,85'lik bir dilimle en çok anonim şarkılar olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Şarkıların anonim olması durumunun da mutlaka eserlerin künyelerinde belirtilmesi gerekmektedir.

Sınıflara göre incelendiğinde okul şarkısı seçiminde öğrenci ses sınırlarının çoğunlukla gözetilmediği görülmüştür. 7 şarkının öğrencilerin ses sınırlarına uygun olduğu, 18 şarkının uygun olmadığı gözlemlenmiştir. Buna göre şarkıların besteleme ölçütleri bakımından ses sınırları dikkate alınmadan bestelendiği söylenebilir. Bu bulguyu destekler nitelikte Aktaş (2008), İlköğretim II. kademe okul şarkılarının öğrencilere uygunluğunu incelemeyi amaçladığı yüksek lisans tezinde, 2007-2008 eğitim-öğretim yılında değişikliğe uğramış olan ilköğretim okulları müzik dersi öğretim programı içerisinde yer alan okul şarkıları incelemiştir. Araştırma sonucunda şarkıların ses sınırlarının ya çok tiz (ince), ya da çok pes (kalın) olduğundan ilköğretim çağındaki öğrenci için okul şarkılarını seslendirmenin bir problem olduğunu tespit etmiştir.

Okul şarkıları prozodi kuralları çerçevesinde incelendiğinde eserlerin tamamının prozodi kurallarıyla uyumsuz olduğu görülmüştür. Şarkılar ritim uyumuna göre incelendiğinde, kapalı hecelerin kısa nota değerleriyle, açık hecelerin uzun nota değerleriyle gösterildiği, hecelerin açık ve kapalı olma durumlarına dikkat edilmeden aynı nota sürelerinin kullanıldığı görülmüştür. Bu bulguya göre ders kitapları içerisinde yer alan şarkılar bestelenirken veya seçilirken prozodi kurallarına dikkat edilmediği söylenebilir. Araştırma bulgusuna paralel olarak Çalışkan (2019), yüksek lisans tez çalışmasında Türkiye'de ilköğretim II. kademe müzik ders kitapları içerisinde bulunan okul şarkılarını ritmik yapı açısından ve besteci görüşleri bakımından incelemiştir. Araştırma sonucunda 21 okul şarkısının prozodi ilkeleri gözetilerek bestelendiği, 18 okul şarkısına prozodi ilkeleri açısından özen gösterilmediği, müzik ders kitaplarında yer alan okul şarkılarının sadece yarısının prozodi/ritmik uyum açısından uygun olduğu sonucuna ulaşmıştır.

İncelenen okul şarkılarının söz ögesinin (konu-içerik) genel olarak pedagojik açıdan uygun olduğu, dersin öğretim programındaki kazanımlarla uyumlu olduğu belirlenmiştir. Alan yazında bu bulgunun tersi niteliğinde Satır (2008), yüksek lisans tez çalışmasında ilköğretim müzik ders kitaplarındaki çocuk şarkılarını öğrencilerin gelişim düzeylerine göre incelemiştir. Araştırma sonucunda ülke-vatan, ulus, Atatürk, Cumhuriyet gibi konuların işlendiği çocuk şarkılarında, öğrencilerde olumsuz duygulanma yaratabilecek ve öğrencilere anlamlandıramayacakları sorumluluklar yükleyen duygu ve düşüncelere yer verildiğini tespit etmiştir.

Okulöncesi, yabancı dil, drama gibi müziksel unsurlardan zengin bir şekilde istifade edilen derslerin öğretim programları geliştirilirken, kaynak tasarımcılar ve uygulamacılara müziksel unsurların pedagojik olarak geliştirilmesi ve kullanılmasıyla ilgili yönergelere de mutlaka yer verilmelidir. Geçmişte geliştirilen programlarda bu hususa dikkat edildiği görülmektedir. Örneğin Kırkgöz (2007) yabancı dil öğretim programında çocukların yabancı dil ediniminde oyun, hikâye, şarkı, drama ve model gibi materyallerin nasıl kullanılacağına dair öğretmenlere kapsamlı bir rehber sunulduğunu belirtmektedir. MEB'in 2006 (2006, s.52) tarihli yabancı dil öğretim programında şarkıların basit ve anlaşılabilir sözlerine, derste işlenen konuyla alakalı olmasına, tekrar içerip içermediğine ve anlamı vurgulamak açısından içerisindeki fiillerin çocuklar tarafından eyleme dönüştürülebilip dönüştürülememesine göre seçilmesi gerektiği vurgulanmaktadır. Mevcut programda ise bu ayrıntıda yönergelere rastlanmamaktadır.

Günümüzde yabancı dil öğretiminde şarkı kullanımının olumlu etkileri kabul görmüş ve programlarda şarkı bir araç olarak kullanılmaya başlamıştır. Eğitimde kullanılan şarkıların pek çok açıdan değerlendirilerek özenle seçilmesi eğitim-öğretim açısından büyük önem taşımaktadır. Bu araştırma sonuçları doğrultusunda, İngilizce ders kitaplarında yer alan şarkıların kimler tarafından neye göre belirlenmesi gerektiği, şarkılar bestelenirken veya seçilirken prozodi kurallarına dikkat edilmesi gerektiği ve şarkıların besteleme ölçütleri bakımından ses sınırları dikkate alınarak bestelenmesi gerektiği ortaya konmuştur.

Bu araştırmada, özel yayın evleri tarafından hazırlanan yabancı dil ders kitaplarındaki şarkılar araştırma kapsamına alınmamıştır, dolayısıyla gelecekte bu kitaplardaki okul şarkılarının müziksel özellikleri incelenebilir.

Bu araştırmadan elde edilen bulgulardan hareketle araştırmacı ve uygulamacılara bazı önerilerde bulunulabilir:

1. İngilizce öğretiminde okul şarkılarının araç olarak kullanıldığı ve bu şarkıların seçilirken hangi kriterlere göre seçildiğine yönelik çalışmalar zenginleştirilmelidir.
2. İngilizce öğretiminde önemli bir yere sahip olan şarkılar her sınıf seviyesinde yer almalı ve sayıları arttırılmalıdır.

3. Şarkıların söz yazarları ve bestecileri ders kitaplarında belirtilmelidir.
4. Çocukların şarkı söylerken zorlanmamaları, rahat bir şekilde söylemeleri ve ses bozukluklarının oluşmaması için şarkı seçimi yapılırken çocukların ses sınırları dikkate alınmalıdır.
5. Şarkılar bestelenirken atlamalı seslere dikkat edilmeli, ders kitaplarında yer alacak okul şarkılarında büyük aralıklı ses atlamalarına yer verilmemelidir.
6. İncelenen ders kitaplarının farklı uzmanlar tarafından hazırlanıp düzenlendiği görülmüştür ancak müzik ile ilgili bir uzmana rastlanmamıştır. Şarkılar, İngilizce öğretiminde önemli bir araç olduğundan müziksel unsurlar içeren ders kitaplarının hazırlanmasında bir müzik uzmanına da yer verilmelidir.
7. Şarkı içerisindeki nefes yerlerinin görülebilmesi, sadece kulaktan değil aynı zamanda nota ile de şarkı öğretiminin gerçekleştirilmesi, ses aralıklarının ve prozodi uyumunun daha rahat bir şekilde görülmesi için kitaplarda şarkıların notalarına yer verilmelidir.
8. Çocukların şarkıları daha rahat seslendirebilmeleri ve akılda kalıcılığının sağlanması için besteciler, prozodi kurallarına dikkat ederek şarkı bestelemeli ve ders kitaplarında yer alacak okul şarkıları, prozodi kuralları göz önünde bulundurularak seçilmelidir.

Kaynakça

AKTAŞ, Ş. (2008). *İlköğretim II. kademe okul şarkılarının öğrencilere uygunluğunun incelenmesi.* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.

ALKAR, R. (2008). *İlköğretim müzik eğitimi dersinde 2007-2008 eğitim öğretim yılında okutulan öğrenci çalışma kitaplarındaki şarkıların müziksel amaçları bakımından analizi.* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

ATİLAY SAYGIN, D. (2017). *The use of songs in teaching vocabulary to young learners in a foreign language teaching classroom.* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.

AYDINLI, D. (2007). *Sınıf öğretmenlerinin müzik derslerindeki şarkı öğretme durumu.* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

BARUT, H. (2017a). *İlkokul İngilizce 4 ders ve öğrenci çalışma kitabı (1.Kitap).* Ankara: Pantera Yayıncılık.

BARUT, H. (2017b). *İlkokul İngilizce 4 ders ve öğrenci çalışma kitabı (2.Kitap).* Ankara: Pantera Yayıncılık.

BARUT, H. (2017c). *İlkokul İngilizce 4 ders ve öğrenci çalışma kitabı (3.Kitap).* Ankara: Pantera Yayıncılık.

BAŞKALE, H. (2016). Nitel araştırmalarda geçerlik, güvenirlik ve örneklem büyüklüğünün belirlenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi, 9* (1), 23-28.

BATDI, V. ve Semerci, Ç. (2012). Şarkıların yabancı dil becerilerini geliştirmedeki etkililiğine ilişkin öğrenci görüşleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 1* (4), 126-133.

CRESWELL, J. W. (2007). Five qualitative approaches to inquiry. *Qualitative Inquiry and Research Design*. Thousand Oaks, CA: Sage.

ÇALIŞKAN, Ö. (2019). *Türkiye'de ilköğretim II. Kademe müzik ders kitaplarında yer alan okul şarkılarının ritmik yapı açısından incelenmesi ve besteci görüşleri.* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.

DAĞLIOĞLU, Ö. (2017). İlkokul İngilizce 3 ders ve öğrenci çalışma kitabı. Ankara: Bilen Yayıncılık.

DE CRİSTOFARO, G. (2011). Languages learning through songs, karaoke and internet. *International Journal of Communication Research, 1* (1), 37-40.

DEMİREL, Ö. (1993). *Yabancı dil öğretimi ilkeler yöntemler teknikler.* (3.baskı). Ankara: Usem Yayınları.

EGÜZ, S. (1980). *Toplu ses eğitimi 1*. Ankara: Ayyıldız Yayınevi.

GARCÍA CONESA, I. M., & Juan Rubio, A. D. (2015). The Use of Rhymes and Songs in the Teaching of English in Primary Education. *Docencia e Investigación: Revista de La Escuela Universitaria de Magisterio de Toledo, 40* (25), 83–101.

GENÇ, H., Türkmen Hut, H., Ak Küçükçayır, G., Orhon, N. Ö. ve Şahin, H. (2017). *İlkokul İngilizce 2 ders kitabı*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.

GOOD, A. J., Russo, F. A., & Sullivan, J. (2015). The efficacy of singing in foreign-language learning. *Psychology of Music, 43* (5), 627-640.

HABİBOĞLU, H. ve Özbay, N. (2017). *Secondary school English 7 student's book*. Ankara: Pantera Yayıncılık.

İMİK, Ü. (2011). *Çizgi film müziklerinin yapısal olarak incelenmesi ve değerlendirilmesi.* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.

KALAYCIOĞLU, Ş. G. (2009). *Türkiye'deki ilköğretim okullarında müzik eğitiminde kullanılan okul şarkılarının, eğitim müziği besteleme teknikleri bakımından incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.

KANDİLCİ, E. (2017). *Middle school moonlight English course grade 8 student's book*. Ankara: Tutku Yayıncılık.

KARAKOÇ, V. (2019). *Ortaokul müzik ders kitaplarında yer alan şarkıların müziksel özellikler ve değerler eğitimi açısından incelenmesi.* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.

KAYHAN Saka, A. (2008). *Using songs in english language teaching: the use of music activities in the classroom.* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

KIRKGÖZ, Y. (2007). English language teaching in Turkey: Policy changes and their implementations. *RELC Journal*, *38*, 216-228.

MEB (2006). *İlköğretim İngilizce dersi (4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar) öğretim programı.* Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.

MİLES, M. B., & Huberman, A. M. (2015). *Nitel veri analizi: genişletilmiş bir kaynak kitap*. S. Akbaba Altun ve A. Ersoy (Çev. Ed.). Ankara: Pegem Akademi.

OXFORD, R. ve Shearin, J. (1994). Language learning motivation: expanding the theoretical framework. *The Modern Language Journal*, *78* (1), 12-28.

ÖNER, G. (2008). *Orta öğretim öğrencilerinin yabancı dil öğrenimlerini etkileyen etmenler.* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.

ÖZGÜL, İ. (2009). *Müzik eğitimi ve öğretimi.* (6.Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

ÖZPARLAK, Ç. S. ve Sonsel, Ö. B. (2020). 5. ve 6. Sınıf Müzik Ders Kitaplarında Yer Alan Okul Şarkılarının Eğitim Müziği Açısından İncelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, *18* (1), 218-235.

PARLAR, D. O. Ve Şeker, A. (2017). *Ortaokul İngilizce 6 ders kitabı*. Ankara: Ada Matbaacılık Yayıncılık.

SAĞER, T. (2002). *Cumhuriyetten günümüze okul şarkıları üzerine bir inceleme.* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

SATIR, Ö. C. (2008). *İlköğretim müzik ders kitaplarında yer alan çocuk şarkılarının öğrencilerin gelişim düzeylerine uygunluğu açısından incelenmesi.* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

SONSEL, Ö. B. (2013). *İlkokullarda öğretilen okul şarkılarının, öğrencilerin ses sınırlarına uygunluk durumları: (Ankara ili örneği).* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

SUN, M. ve Seyrek, H. (2002). *Okulöncesi eğitimde müzik.* İzmir: Müzik Eserleri Yayınları.

TENKOĞLU, T. (2005). *Farklı müzik algılarına sahip sınıf öğretmenlerinin öğrencilerinin müzik tutumlarının karşılaştırılması.* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

TÜRKMEN, E. F. (2016). *Müzik eğitiminde öğretim yöntemleri.* (1.Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

UÇAN, A. (2018). *Müzik eğitimi. Temel kavramlar-ilkeler-yaklaşımlar ve Türkiye'deki durum.* (4.Baskı). Ankara: Arkadaş Yayınevi.

ULUÇAY, T. (2006). *İlköğretim ikinci kademe, müzik eğitimi dersinde 2005 – 2006 eğitim öğretim yılında okutulan müzik ders kitaplarında yer alan şarkıların müziksel amaçlar bakımından analizi.* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.

ULUÇAY, T. (2012). İlköğretim 6-7-8. sınıf müzik ders kitaplarında yer alan şarkıların müziksel amaçlar bakımından incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *14* (2), 337-357.

UYSAL, M. (2017). *Teaching grammar structures through songs.* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.

www.ingilizcedilbilgisi.net/ogretmen/ingilizce-dinleme-metinleri/ (11.04.2018).

YALÇIN, M., Genç, G., Orhon, N. Ö. ve Şahin, H. (2017). *Ortaokul İngilizce 5 ders kitabı.* Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.

YENER GÖKŞENLİ, E. (2011). Yabancı dil olarak İspanyolca öğretiminde müziğin öğretim aracı olarak kullanımı. *Mediterráneo/Mediterraneo*, (6), 13-43.

YILDIRAN, Ç. (2010). *Üniversite öğrencilerinin yabancı dil seviyelerinin ve yabancı dil eğitim programına karşı tutumlarının incelenmesi (Aksaray Üniversitesi örneği).* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde.

YILDIRIM, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

YILMAZ GÜNGÖR, Z. (2014). Yabancı dil öğretiminde şarkıların kullanımı: Fransız dili eğitimi bölümü öğrencileriyle bir uygulama. *Humanitas Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi, 2* (4), 141-151.

Ek 1: Şarkı Uzman Değerlendirme Formu

Şarkının Adı:……...

Uzmanın Adı:……..

1. Şarkının karar sesi nedir? **( )** Do **( )** Re **( )** Mi **( )** Fa **( )** Sol **( )** La **( )** Si
2. Şarkının tonal yapısı nasıldır? **( )** Majör **( )** Minör
3. Şarkının ölçü rakamı nedir? **( )** İki Zamanlı **( )** Üç Zamanlı **( )** Dört Zamanlı **( )** Diğer
4. Şarkının ezgisinin hareket ettiği ses aralığı nedir? **( )** Re4-La4 **( )** Re4-Re5 **( )** Do4-Mi5 **( )**Diğer
5. Şarkının metronom hızı nasıldır? **( )** Andante **( )** Moderato **( )** Allegro **( )** Presto **( )** Diğer
6. Şarkının süresi ne kadardır? ……..
7. Şarkının prozodi açısından uygunluğu nasıldır? **( )** Uygundur **( )** Uygun değildir
8. Şarkının ses aralığı açısından uygunluğu nasıldır? **( )** Uygundur **( )** Uygun değildir
9. Şarkının söz ögesinin eğitimsel (konu-içerik) açıdan uygunluğu nasıldır? **( )** Uygundur **( )** Uygun değildir.

MİLLÎ EĞİTİM ● Cilt: 51 ● Bahar/2022 ● Sayı: 234, (1031-1062)

İLKÖĞRETİM MATEMATİK ÖĞRETİM PROGRAMINDA SARMAL YAKLAŞIM YANSIMALARININ İNCELENMESİ

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Abdullah ÖZKALE[1], Yasin MEMİŞ[2]

1 Öğr. Gör. Dr., Isparta Uygulamalı Bilimler Üniversitesi, abdullahozkale@isparta.edu.tr, ORCID: 0000-0003-1115-5924.

2 Dr. Matematik Öğretmeni, Millî Eğitim Bakanlığı, ysnmemis@gmail.com, ORCID: 0000-0001-6961-3452.

Geliş Tarihi: 29.12.2020 **Kabul Tarihi:** 17.04.2021 **DOI:** 10.37669 milliegitim.848842

Öz: Öğretim programları, öğretimin yapılanmasında, öğrencilere hangi konunun ne zaman ve ne ölçüde verileceğini belirleyen yapılardır. Sarmal yaklaşım ise öğretim programlarının düzenlenmesinde sıklıkla yararlanılan bir içerik oluşturma yöntemidir. Bu çalışmanın amacı mevcut matematik dersi öğretim programında (1-8. sınıflar) sarmal yaklaşımın konumunu temel dinamiklerine göre ortaya çıkarmaktır. Bu amaçla sarmal yapıyı oluşturan dinamikler üzerinden belirlenen temalar yoluyla bir betimsel analiz gerçekleştirilmiştir. Çalışma kapsamında ilköğretim matematik öğretim programının gelişimsel sıralandığı sonucuna varılmıştır. Programın giriş bölümünde sarmal yaklaşıma doğrudan atıflara yer verilirken; öğrenme alanları ve kazanımlar açısından sarmal yaklaşım dinamiklerinden yararlanıldığı belirlenmiştir. Bununla birlikte ilkokul ve ortaokul matematik dersi program yapılanmalarının öğrenme alanlarındaki çeşitliğe bağlı olarak farklılıklar gösterdiği belirlenmiştir. Çalışmanın sonucunda ise mevcut programın sarmal yaklaşım kapsamında geliştirilebilir noktalarına yönelik tavsiyelerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Sarmal yaklaşım, öğretim programı, öğretim programı tasarımı

THE EXAMINATION OF REFLECTIONS OF THE SPIRAL APPROACH IN THE ELEMENTARY MATHEMATICS CURRICULUM OF TURKEY

Abstract:

A curriculum is the structure that determines which topics will be given to students, when they will be given and to what extent they will be offered in the preparation of teaching. The spiral approach is a content creation method that is frequently used in the preparation of curriculums. This study aims to reveal the position of the spiral approach in the current elementary school mathematics curriculum (Grades 1-8) according to its fundamental dynamics. With this purpose a descriptive analysis was carried out by using themes that depend on the dynamics of the spiral approach. As a result, it was shown that the elementary mathematics curriculum was sequencing developmentally. While the direct references to the spiral approach are included in the explanation section of the curriculum, it was indicated that its dynamics were used according to learning areas and objects. Moreover, it was found that there are differences in primary and middle school curriculum configurations depending on the diversity in learning areas. At the end of the study, suggestions were given about the improvable points of the current curriculum within the spiral approach.

Keywords: Spiral approach, curriculum, curriculum design

1. Giriş

Bir dersin öğretimine yönelik okulda ve okul dışındaki etkinlikleri kapsayan yaşantılar düzeneği olarak tanımlanan *öğretim programları*, öğretimin yapılanmasında, öğrencilere hangi konunun ne zaman ve ne ölçüde verilmesini belirleyen kapsamlı yapılardır (Demirel, 2005). Planlama aşamasından öğrenme sürecinin değerlendirme aşamalarına kadar olan tüm safhaları kapsayan öğretim programı kavramında hedef ve amaçları *tasarlanan program*; ders kitapları ve diğer materyalleri *potansiyel olarak uygulanan program*; etkinlikler ve diğer ders içi ve dışı aktiviteleri *uygulanan program* ve değerlendirmeler sonucu ortaya çıkan öğrenci çıktılarını ise *ulaşılan program* kapsamında sınıflandırılabilir (Valverde vd., 2002). Merkezi bir eğitim sistemini benimseyen ülkemizde eğitim programları bu çerçeveden ele alındığında benimsenen amaç ve hedeflere dair bilgi sağlayan ilk düzenli yapıların tasarlanan programlar olduğu görülmektedir.

Öğretim programları temel esaslarının yanı sıra, sosyal, kültürel, bilimsel ve teknolojik dinamikler çerçevesinde şekillendirilmektedir (Varış, 1996). Öğretim programları

sistemli bir yapı kurularak öğrenme ve öğretme faaliyetlerini düzenlerken benimsediği yaklaşımın izlerini taşımaktadır (Belen, 2002). Benimsenen yaklaşım ise programın geliştirilmesinde sundukları öğretim fırsatları ile öğrenci başarısına etki edebilmektedir (Lloyd vd., 2017). Valverde ve Schmidt (2000) Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması (Trends in International Mathematics and Science Study [TIMMS])'de A+ olarak tanımlanan ilk altı ülkenin matematik programlarının benzer özellikleri barındırdığını belirtmişlerdir.

Program içeriklerinin oluşturulmasında konu kapsamında derinlik ve süreklilik sağlanması (Bruner, 1960) ve her sınıf düzeyinde öğrenci seviyesine uygun bağlantıların ve koordinasyonun sağlanması (Newmann vd., 2001) olarak özetlenebilecek iki temel yaklaşımdan söz edilebilir. Bu yaklaşımlar program geliştirmede sarmal yaklaşım çerçevesinde tartışılmaktadır.

Sarmal (spiral) yaklaşım, öğretim programları gibi geniş kapsamlı ve sürece yayılan öğretim ortamlarının düzenlenmesinde yararlanılan bir içerik oluşturma yöntemidir (Bruner, 1960; Harden, 1999). Bruner (1960)'in öncülük ettiği sarmal yaklaşım konu, kavram ve kazanımlarının önceki öğrenmeler ile birlikte ilişkilendirilerek ve onların üzerine yeni öğrenmeler inşa edilerek, ilerleyen düzeylerde gerekli tekrarların kullanıldığı bir yaklaşımdır (Demirel, 2012).

Sarmal yaklaşıma dair temel dinamikler aşağıda verilen şekilde özetlenebilir:

- Başat kavram, kazanım ve değerlere genişletici bir yaklaşımla yeniden başvurma
- Basitten karmaşığa, kolaydan zora, bilinenden bilinmeyene, yakından uzağa, somuttan soyuta, özelden genele ilerleme
- Dikey ve yatay sarmallık
- Ön öğrenmeler üzerine bilgi, beceri ve deneyimleri inşa etme
- Gerçek yaşam ile ilişkilendirme
- Öğrencilerin unutmasını engelleyici düzeyde ve zaman aralıklarında tekrarlara dayanan süreklilik
- Uyumlu konu birliktelikleri ve mantıksal ilerleme
- Esneklik (Bruner, 1960; Fried ve Amit, 2005; Harden, 1999).

Alan yazındaki tasarlanan program bazında yapılan çalışmalar incelendiğinde bu çalışmaları iki ana amaç altında toplamak mümkündür. Bunlardan ilki doğrudan ülkelerin programlarının niteliğinin belirlendiği *değerlendirme*; ikincisi ise farklı ülkelerin programları ile yapılan benzerlik ve farklılıkları ortaya koyan *karşılaştırma* çalışmalarıdır (Tran vd., 2016). Schmidt vd. (2002) yapmış oldukları geniş kapsamlı karşılaştırma çalışmasında TIMSS (1995) sınavında 35 ülke arasında en başarılı altı ülke seçilerek

(A+) bu ülkelerin 1-8. sınıf matematik öğretim programları arasındaki benzerlikler incelenmiştir. Yapılan çalışmada bu ülkelerin % 67 oranında 32 temel alt başlığa yer verdikleri ve öğretim programları arasında anlamlı örüntüler olduğunu belirtilmiştir. Schmidt ve Houang (2012) önceki çalışmanın verileri ile 2010 yılında Amerika Birleşik Devletleri (ABD) 'de yürürlüğe giren Ortak Temel Eyalet Standartları (Common Core State Standard [CCSS]) arasında bir karşılaştırma çalışması yapmıştır. Bu çalışma sonucunda A+ ülkeler ile CCSS standartları arasında benzerlikler olmasına rağmen CCSS' in daha fazla standardı sınıf düzeylerine yaydığını, bunun ise öğrencilerde kısa sürede daha fazla yeni öğrenme gerektirdiği ve dolayısı ile öğrencilerin yeterince derinleşmeden başka konulara geçmelerinin öğrencilerin gelişimi bakımından istenilen bir durum olmadığını belirtmişlerdir.

Aynı yaklaşımla başka bir çalışmada Wang ve McDougall (2019) Kanada ve Çin Halk Cumhuriyeti matematik öğretim programlarını karşılaştırmışlardır. Kanada ve Çin Halk Cumhuriyeti matematik öğretim programlarının benzer standartları ve konu sıralamasını barındırmalarına rağmen Çin Halk Cumhuriyeti'nin Kanada'ya göre daha az başlığın daha derinlemesine ele aldığı sonucuna ulaşmışlardır. Wang ve McDougall (2019) Kanada matematik öğretim programının Çin Halk Cumhuriyeti'ne göre daha sarmal bir yapı taşımasına rağmen konulara fazla derinleşmeden birden fazla sınıfta ele alındığını; buna karşın Çin Halk Cumhuriyeti matematik öğretim programının sarmal yapıda dikey derinleşmeye dengeli bir şekilde yer verildiğini belirtmişlerdir. Örneğin her iki program geometri konuları bakımından benzer bir sıralama takip etse de 8. Sınıfta Kanada matematik öğretim programının en son eşlik ve benzerlik konularına kadar derinleşirken Çin Halk Cumhuriyeti matematik öğretim programında iki boyutlu öklit geometride ispatlara yer verildiği ve daha derinlemesine bir konu ilerlemesini içerdiği görülmüştür. Wang ve McDougall (2019) bu yönüyle Çin Halk Cumhuriyeti matematik öğretim programının Kanada matematik öğretim programına göre konuları daha derinlemesine ilerlettiği ve diğer matematiksel kavramlarla daha ilişkisel ele aldığını ifade etmektedir. Uluslararası çalışmalar bu bakımdan değerlendirildiğinde sarmal yapının aynı konuların farklı sınıf düzeylerinde salt tekrarlarının ötesinde belirli dinamiklere dayandırıldığı görülmektedir. Geniş bir bilgi birikimini dar bir sürede bağlantısız olarak verilmeye çalışılması öğrencilerin bilgilerini yeterince derinleştirememesine ve sonraki konular için gerekli kavramsal bağlantıları oluşturamamalarına neden olabilmektedir (Bransford, vd., 2000). Bu bakımdan öğretim programlarının içerdikleri konular kadar ne ölçüde ve nasıl sunulacağı öğretim programının uygulanabilirliğine ve öğrenci gelişiminin sağlanmasına ışık tutmaktadır.

Matematik dersi programlarını araştıran ulusal çalışmalar incelendiğinde, programları farklı bağlamlarda değerlendiren çalışmalara (İncikabı vd., 2016; Güzel ve Şahin 2019) rastlandığı gibi hem önceki programlarla (Sezgin-Memnun 2013; Öztürk ve Özmantar 2016) hem de farklı ülkelerin programları ile karşılaştıran çalışmalara da (Güzel vd., 2013; Erbilgin, 2014) rastlamak mümkündür. Diğer taraftan matematik

öğretim programlarına yönelik yapılan çalışmaların çoğunlukla öğrenci ve öğretmen görüşlerine göre değerlendirildiği ve doküman incelemesi ile ayrıntılı değerlendirme yapılan çalışmaların çok sınırlı olduğu görülmektedir (Yenilmez ve Sölpük 2014).

Programları sarmal yaklaşıma göre ele alan çalışmalar değerlendirildiğinde ise matematik dersi yanında farklı ders programlarını da bu kapsamda inceleyen araştırmalar bulunmaktadır. Türkçe dersi üzerinde yapılan sarmal yaklaşım analizlerinde ilişkilendirmelerin varlığından örnekler kullanılarak bahsedilmiş (Bulut, 2019; Direkçi ve Yavuz, 2018), hayat bilgisi dersi üzerinde gerçekleşen bazı çalışmalarda ise bu ilişkilendirmelere dair istatistiksel bulgular sunulmuştur (Tay ve Baş, 2016; Uçuş Güldalı ve Demirbaş, 2017). Bu çalışmalarda sarmal yaklaşımın dinamiklerinin detaylandırılmasından ziyade öğretim programlarının sarmal yaklaşımını genel olarak yansıtıp yansıtmadığına değinilmiştir.

Matematik dersi öğretim programlarına yönelik yapılan değerlendirmelerde Ersoy (2006) 2005 ilköğretim matematik öğretim programının içeriğinin sarmal yaklaşımın esas alınarak oluşturulduğunu belirtmiş fakat bu yönde detaylandırma yapmamıştır. Çalışkan Dedeoğlu ve Alat (2012) ise 2005 matematik öğretim programına yönelik okul öncesi ve 1. sınıf düzeyleri arasında sarmal ilerlemenin varlığına dair yaptıkları çalışmada, bu ilişkinin yeterli düzeyde olmadığını belirtmişlerdir. Dahası incelenen kazanımlardan %22'sinin sarmal yapının tersine zordan kolaya tasarlandığını belirtmişlerdir. Güzel ve Şahin (2019) ise 2018 ilkokul matematik programını öğretmen görüşlerine bağlı olarak sarmal yaklaşım açısından değerlendirdiklerinde Çalışkan Dedeoğlu ve Alat'ın (2012) belirttiği gibi sarmal ilişkinin yeterli düzeyde olmadığı görüşüne ulaşmışlardır. Yapılan ilgili araştırmalar değerlendirildiğinde mevcut matematik dersi *öğretim* programlarının sistematik olarak sarmal yaklaşım bağlamında ele alan bir araştırmaya rastlanmamıştır. Yapılandırmacı felsefe ile uyumu göz önüne alındığında sarmal yaklaşımın öğretim programlarındaki izlerinin analiz edilmesi, kazanımlar arasındaki gelişimsel ilişkinin sistematik bir şekilde ortaya konulması değerli bir araştırma konusu olarak görülmektedir. Özellikle farklı ülkelerin öğretim programlarının bu yaklaşımla şekillendirilmesi ve araştırmaların belirttiği sarmal yapının olası yetersiz yapılandırılma durumu göz önüne alındığında mevcut programın sarmal yaklaşıma göre sistematik değerlendirmesi ve sonuçlarının paylaşılmasının alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Sarmal yaklaşımın matematik eğitimine olan katkısına bakıldığı zaman birçok programın bu yaklaşıma başvurduğu söylenebilir. TIMSS gibi uluslararası ölçümlerde ilk sıralarda olan, Güney Kore, Singapur, Japonya gibi ülkelerin de matematik öğretim programlarında göze çarpan bazı ortak özellikler arasında sarmal yapıyı etkin kullandıkları görülmektedir (Schmidt, Wang ve McKnight, 2005). Her ne kadar öğretim programlarının yapılandırılmasında sarmal yapıdan faydalanılsa da dikkatli tasarlanmadığı zaman programların sunduğu öğretim fırsatlarının niteliğini düşürdüğü ifade edilmektedir (Wang ve McDoughall, 2018). Bu bağlamda yapılan eleştirilerden büyük

çoğunluğu öğretim programı tasarımında bir konunun fazla parçaya ayrılması ve bu süreçte öğrencilerin tam olarak o konu üzerinde derinleşememesidir (Snider, 2004). Ernest (1996) sarmal yapının, programlarda konuların birbiriyle bağlantısı olmayan sadece mantıksal bir sıralama ile çok sayıda küçük parçalara bölündüğü için öğrencilerin çalışılan farklı parçaları nadiren birbirine bağlamayı başardığını bunun ise öğrencilerde istenilen düzeyde bir derinleşme için fırsat sağlamadığını belirtmektedir. Yapılan eleştiriler sarmal yapının tasarımının ve niteliğinin hem sınıflar bazında hem de yıllara göre bütünsel gelişiminin niteliksel olarak çok iyi değerlendirilmesi ve yapılandırılmasının önemini göstermektedir.

Bu çerçevede çalışmanın amacı mevcut matematik dersi öğretim programında (1.-8. sınıflar) sarmal yaklaşımın varlığını araştırmak ve temel noktalarına göre programda nasıl konumlandığını ortaya çıkarmaktır.

Çalışma;

1. Matematik dersi öğretim programının açıklama bölümünde sarmal yaklaşıma dair doğrudan ve(ya) dolaylı ifadelere ne ölçüde yer verilmektedir?

2. Ünite, öğrenme alanı ve kazanımların dağılımında ve düzenlenmesinde sarmal yaklaşımın hangi dinamikleri nasıl kullanılmıştır? araştırma soruları çerçevesinde ele alınmıştır.

Bu çalışmanın Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]'in son yayınladığı matematik dersi öğretim programına bütünsel ve ayrıntılı bir bakış açısı ile sarmal yaklaşım çerçevesinde değerlendirmesi bakımından alana katkı sunulması beklenilmektedir.

2. Yöntem

Bu çalışma kapsamında, ele alınan matematik öğretim programında sarmal yaklaşımın nasıl konumlandırıldığı incelenmiştir. Veriler MEB ilkokul ve ortaokul matematik dersi öğretim programı dokümanlarından elde edilmiştir (MEB, 2018). Bir nitel araştırma olarak kurgulanan çalışmada sarmal yaklaşımın programdaki izleri dinamiklerine bağlı olarak derinlikli incelenmiş, programın sarmal yaklaşımdan nasıl etkilendiğine dair analizler gerçekleştirilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). *Doküman incelemesi* araştırılan konu hakkındaki yazılı ve görsel materyallerin analiz edilmesidir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bu kapsamda 2018 matematik öğretim programı; başlangıç metinleri, üniteleri, öğrenme alanları ve kazanımları incelenmiştir.

2.1. Verilerin analizi

Verilerin analizinde betimsel analizden yararlanılmıştır. Betimsel analizde araştırma çerçevesine göre belirlenen veriler temalar etrafında ele alınır (Yıldırım ve Şimşek, 2008) . Bu analizin temel amacı, programın sarmal yaklaşıma dair izlerini dinamiklerine yönelik temalar üzerinden düzenleyerek yorumlamaktır. Bu kapsamda sarmal yaklaşımın dinamiklerine göre belirlenen temalar yoluyla betimsel analiz gerçekleştirilmiştir.

Öğretim programları üzerine yapılan çalışmalar içeriğine göre incelendiğinde iki temel analitik yaklaşımın kullanıldığı söylenebilir. Bu yaklaşımlardan ilki birden fazla programın kazanımlarının hepsinin ya da belirli gruplar halinde karşılaştırıldığı benzerlik ve farklılıkların ortaya konulduğu dolaylı (indirect) yaklaşımdır. Diğeri ise öğretim programlarının belirli bir yönde niteliğini ortaya koyan *değerlendirme çalışmalarıdır*. Değerlendirme çalışmalarında ise metodolojik olarak doğrudan (direct) bir yaklaşımla daha önce belirlenen özelliklerin öğretim programının içerisinde değerlendirilmesini içermektedir (Tran vd., 2016). Bu bağlamda, çalışma ilkokul ve ortaokul matematik öğretim programının sarmal yaklaşım üzerinden değerlendirilmesini içerdiğinden doğrudan yaklaşıma ait bir süreç benimsenmiştir. Bu süreçte öncelikle sarmal yaklaşımın daha önce yapılan çalışmalardan (Bruner, 1960; Fried ve Amit, 2005; Harden, 1999) yola çıkılarak dinamikleri belirlenmiş sonrasında bu dinamikler dört boyut altında toplanmıştır. Sarmal Yaklaşım boyut ve dinamiklerinin betimsel analiz çerçevesi *Tablo 1* de gösterilmektedir.

Sarmal yapıyı oluşturan boyutlar belirtildikten sonra bu boyutların temelindeki dinamikler açıklanmış ve her bir dinamik öğretim programından örneklerle detaylandırılmıştır. Bu sayede matematik öğretim programın yapılandırılmasında kullanılan sarmal yaklaşımın ne ölçüde matematik öğretim programında yer aldığı niteliksel olarak değerlendirilmiştir.

Çalışmada analiz birimi olarak matematik öğretim programında yer alan açıklamalar, öğrenme alanları ve kazanımlar ayrı ayrı incelenmiştir. Öncelikle ilköğretim matematik öğretim programlarının başlangıç metinlerinde sarmal yaklaşıma dair doğrudan ya da dolaylı atıflar taranmıştır. Bunun için sarmal yaklaşım ve temel noktaları temsil edecek dört boyut ve dinamiklere dair taramalar gerçekleştirilmiştir (Tablo 1).

İkinci olarak programda öğrenme alanlarının sınıflara göre dağılımına dair tablolar incelenmiştir (MEB, 2018, 16-24). Bu incelemeler öğretim programında yer alan; öğrenme ve alt öğrenme alanları ile birlikte ünite tabanlı oluşturulmuş tabloların içerikleri dikkate alınarak gerçekleştirilmiştir. Son olarak programda yer alan kazanımlar sarmal yaklaşımın dinamiklerine göre değerlendirilmiş böylece tüm programın bütüncül bir yapı ile inceleme şansı elde edilmiştir.

Bulgularda sarmal yaklaşımın varlığına dönük genel ifadeler yerine sarmal yaklaşımın giriş bölümünde belirtilen dinamiklerinin nasıl ele alındığına dair açıklamalara ve örneklere yer verilmiştir. Ele alınan bulgular aynı sistematikte sarmal yaklaşımın dinamiklerinin yansımaları çerçevesinde tartışılmıştır.

Tablo 1. Sarmal Yaklaşımın Boyut ve Dinamiklerinin Betimsel Analiz Çerçevesi

Boyutlar	***Dinamikler***	***Gösterge/tanım***	**Örnek durum**
1. İlerleme	*Yatay ilerleme*	*Konuların aynı sınıf seviyesinde ilerlemesini içerir.*	M.3.3.2.2. Şekillerin çevre uzunluğunu standart olmayan ve standart birimler kullanarak ölçer. M.3.3.3.2. Bir alanı, standart olmayan alan ölçme birimleriyle tahmin eder ve birimleri sayarak tahminini kontrol eder.
	Dikey ilerleme	*Konunun farklı sınıf seviyelerinde ilerlemesi içerir.*	M.1.2.1. Geometrik Cisimler ve Şekiller Terimler veya kavramlar: kenar, köşe, üçgen, kare, dikdörtgen, çember M.2.2.1. Geometrik Cisimler ve Şekiller Terimler veya kavramlar: daire, küp, kare prizma, dikdörtgen prizma, üçgen prizma, küre, silindir
2. Tekrarlar ve süreklilik	*Tekrarlara dayalı süreklilik*	*Daha önce verilen kazanım benzer ya da yakın şekilde farklı sınıf düzeylerinde de devam etmesini içerir.*	M.1.3.1.2. Bir uzunluğu ölçmek için standart olmayan uygun ölçme aracını seçer ve ölçme yapar. M.2.3.1.1. Standart olmayan farklı uzunluk ölçme birimlerini birlikte kullanarak bir uzunluğu ölçer ve standart olmayan birimin iki ve dörde bölünmüş parçalarıyla tekrarlı ölçümler yapar.
3. İlişkilendirme	*Ön öğrenmelerle ilişkilendirmeler*	*Öğrenilecek yeni bilgi önceki öğrenilmiş bilgiye değinilerek ilişkilendirilmesini içerir.*	M.6.2.1.1. Sözel olarak verilen bir duruma uygun cebirsel ifade ve verilen bir cebirsel ifadeye uygun sözel bir durum yazar. M.7.2.1.3. Sayı örüntülerinin kuralını harfle ifade eder, kuralı harfle ifade edilen örüntünün istenilen terimini bulur.
	Gerçek yasam ilişkilendirmeleri	*İlgili konu gerçek yasam örnekleri ile ilişkilendirilmesini içerir.*	M.6.4.2.3. İki gruba ait verileri karşılaştırmada ve yorumlamada aritmetik ortalama ve açıklığı kullanır. *Aritmetik ortalama ve açıklığı gerçek hayat durumlarında yorumlamaya yönelik çalışmalara yer verilir.*

4. Tutarlılık	*Temel nitelikler (Basitten karmaşığa, kolaydan zora, bilinenden bilinmeyene, özelden genele, somuttan soyuta vb.)*	*Konular her ele alınmasında giderek karmaşıklaşır. Bu süreç kolaydan zora, somuttan soyuta vb. süreçleri içerir.*	M.2.3.2.1. Kuruş ve lira arasındaki ilişkiyi fark eder. *b) Ondalık gösterimlere girilmez.* *c) 100 ve 200 TL tanıtılır.* M.3.3.4.1. Lira ve kuruş ilişkisini gösterir. *a) Örneğin 325 kuruş, 3 lira 25 kuruş şeklinde ifade edilir.* *b) Ondalık gösterime yer verilmez.*
	Ünite bütünlüğü	*Benzer, ilişkili konu başlıklarının aynı ünite altında ele alınmasını içerir.*	7. sınıf 4. ünite M.7.1.4. Oran ve Orantı M.7.1.5. Yüzdeler
	Esneklik	*Öğrenci öğrenme düzeylerine göre kazanımda farklılaştırma imkânının sağlanmasını içerir.*	M.6.1.5.1. Kesirleri karşılaştırır, sıralar ve sayı doğrusunda gösterir. *Kesirleri sıralamada kullanılacak stratejiler belirlenirken ilk önce öğrencilerin kendi stratejilerini oluşturmalarına imkân verilir.*

Nitel araştırmalarda verinin doğasına uygun yöntem ve süreçlerin tercih edilmesi geçerliliği artıran durumlardır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Araştırma için tercih edilen doküman incelmesi ve betimsel analizin araştırmanın geçerliliğine katkı sunduğu düşünülmektedir. Bununla birlikte araştırmanın geçerliği için sarmal yaklaşım çerçevesinde ilgili literatür incelenerek temalar belirlenmiş matematik öğretim programındaki ifadeler bu temalara göre seçilmiştir. Oluşturulan temalar öğretim programı ve sarmal yaklaşım çalışmaları bulunan iki farklı araştırmacının revizyonundan geçmiştir. Bu yolla ilgili literatürün araştırmaya yansımalarına yönelik tutarlılık sağlanmaya çalışılmıştır (Creswell ve Poth, 2016). Diğer taraftan yapılan analizlere dayanak olabilecek görseller ve tabloların okuyucuya sunulması araştırmanın ayrıntılarının paylaşılması yoluyla güvenirliğini artırdığı düşünülmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

3. Bulgular

Bulgular kısmında matematik öğretim programında ayrı ayrı incelenen üç bölüm için ayrı analizler sunulmuştur. İlk kısımda programın giriş metinlerine dair doğrudan ve dolaylı atıflara yer verilmiştir. İkinci kısımda öğrenme alanlarının sınıflara göre dağılımı ve yoğunluğu değerlendirilmiş; devamında kazanımlar boyutunda sarmal yapının boyutları incelenmiştir. Kazanımlar boyutunda incelemede daha ayrıntılı örnekler verebilmek adına *Kesirler* alt öğrenme alanın gelişim süreci analiz edilmiştir.

3.1. Matematik öğretim programının giriş metinlerinde sarmal yaklaşım

Matematik öğretim programı (1.-8. sınıflar) için 2018 yılında yapılan revizyonda sarmal yaklaşıma ait doğrudan bir atıf bulunduğu görülmüştür.

> "…farklı konu ve sınıf düzeylerinde *sarmal bir yaklaşımla* tekrar eden kazanımlara … yer verilmiştir" (MEB 2018, 4).

Bunun dışında ön öğrenmelerle ilişkilendirmeler, gerçek yaşam bağlamlarının kullanılması ve somut örneklerin soyut kavramların öğreniminde kullanılması gibi sarmal yaklaşımın dinamiklerine atıflar yapan açıklamalara da öğretim programının başlangıç kısımlarında rastlanmaktadır. Bu ifadeler Tablo 2 de Sarmal yaklaşım boyutları ve dinamikleri açısından sınıflandırılarak ilgili metinler sayfa numarası belirtilerek sunulmuştur.

Tablo 2. Matematik Öğretim Programının Giriş Bölümünde Sarmal Yaklaşım Dinamiklerine Yönelik Yapılan Atıflar

Boyutlar	*Dinamikler*	Giriş Metinde yapılan atıflar	Sayfa
1. İlerleme	*Yatay ilerleme*	-	
	Dikey ilerleme	-	
2. Tekrar ve süreklilik	*Tekrarlara dayalı süreklilik*	-	

3. İlişkilendirme	*Ön öğrenmelerle ilişkilendirmeler*	…bilgi ve becerilerin …çeşitli bağlamlarda kullanılması ve uygulanması için *önceki öğrenme ve hayat tecrübelerine dayanılması* yönünde öğrenenleri harekete geçirir.	6
		…kazanım ve becerilerin *ön şart ve ardıllığı* noktasında dikkate alınmış…	7
		Öğrencilerin *önceki öğrenmeleri* tespit edilmeli ve etkin öğrenmeyi destekler nitelikteki etkinliklerle öğrencilerin yeni *matematiksel kavramları önceki kavramların üzerine inşa etmeleri* için fırsatlar sunulmalı…	15
	Gerçek yasam ilişkilendirmeleri	Kazanımlar*…hayatta işlevsel olarak kullanabilen, … hayatla ilişkileri kurulabilecek* niteliktedir. …Böylelikle …sağlam ve *önceki öğrenmelerle ilişkilendirilmiş, diğer disiplinlerle ve günlük hayatla değerler, beceriler ve yetkinlikler çevresinde bütünleşmiş* bir öğretim programları toplamı oluşturulmuştur.	4
		…Matematiksel kavramları anlayabilecek, bu kavramları *günlük hayatta* kullanabilecektir.	9
		Geometrik cisimleri *günlük hayattan verilen örneklerle* sınıflandırmalar da hedeflenmektedir.	10
		öğrencilerin … *günlük hayat durumları ile ilişkilendirerek* kullanmaları beklenmektedir.	
		…öğrencilerin oranları verilen çoklukları belirlemeleri, *gerçek hayat durumlarını* inceleyerek orantısal durumları tespit etmeleri, … beklenmektedir.	12
		...Matematiğin *hayatın bir parçası* olduğu unutulmamalı, …Bu amaçla diğer derslerle Matematik dersi arasında yeri geldikçe *ilişkilendirmeler* yapılmalıdır. Örneğin gerek *günlük hayatta karşılaşılan* …israf, geri dönüşüm, sağlıklı ve planlı hayat, vergi bilinci, sosyal güvenlik hak ve yükümlülükleri gibi konular özellikle vurgulanmalı ve bu konularda örnekler verilmelidir.	15

4. Tutarlılık	*Temel nitelikler (Basitten karmaşığa, kolaydan zora, bilinenden bilinmeyene, özelden genele, somuttan soyuta vb.)*	…bu *ardışıklık* belirli yönelimlerle karakterize edilir: basitten karmaşığa, genelden özele ve somuttan soyuta doğru gelişim….	7
		Sınıf seviyesi ilerledikçe çarpma ve bölme arasındaki ilişki *kademeli* olarak ele alınmaktadır.	10
	Ünite bütünlüğü	-	
	Esneklik	… ölçme ve değerlendirme sürecinde azami çeşitlilik ve *esneklik* anlayışıyla hareket edilmesi şarttır.	7
		Öğretim yaklaşımının belirlenmesinde … öğretmenlere *esneklik* tanınmaktadır.	15

Sarmal yaklaşıma dair öğretim programının giriş bölümünde yer alan açıklamalar dikkate alındığında; yatay ve dikey ilerleme ve tekrarlara dayalı sürekliliğe dair herhangi bir açıklama yer almazken, ön öğrenmelerle ve gerçek yaşam ile ilişkilendirmelere verilen önem öğretim programında göz önüne serilmektedir. Bu açıklamalara göre geçek yaşam ilişkilendirmelerin günlük hayat problemlerinin çözümünde matematikten yararlanma motivasyonu barındırdığı görülmektedir.

3.2. Öğrenme alanlarına göre sarmal yaklaşımın incelenmesi

Bu bölümde öğrenme ve alt öğrenme alanlarının hem sınıf düzeyinde hem de yıllara göre ne ölçüde ve ne yoğunlukta ele alındığı belirlenmeye çalışılmıştır. Bu kapsamda ilkokul ve ortaokul matematik öğretim programı kapsamında öğrenme ve alt öğrenme alanlarının sınıflara göre dağılımlarından faydalanılmıştır (Tablo 3 ve Tablo 4).

Tablo 3. 1-4. Sınıflar Öğrenme Alanlarının Sınıflara Göre Dağılımı (MEB, 2018, 16)

Sıra	Öğrenme alanı	Alt öğrenme alanı	Sınıflar			
			1	2	3	4
1	Sayılar ve işlemler	Doğal sayılar	x	x	x	x
		Doğal sayılarda toplama işlemi	x	x	x	x
		Doğal sayılarda çıkarma işlemi	x	x	x	x
		Doğal sayılarda çarpma işlemi		x	x	x
		Doğal sayılarda bölme işlemi		x	x	x
		Kesirler	x	x	x	x
		Kesirlerle işlemler				x
2	Geometri	Geometrik cisimler ve Şekiller	x	x	x	x
		Uzamsal ilişkiler	x	x	x	x
		Geometrik örüntüler	x	x	x	
		Geometride temel kavramlar			x	x
3	Ölçme	Uzunluk ölçme	x	x	x	x
		Çevre ölçme			x	x
		Alan ölçme			x	x
		Paralarımız	x	x	x	
		Zaman ölçme	x	x	x	x
		Tartma	x	x	x	x
		Sıvı ölçme	x	x	x	x
4	Veri işleme	Veri toplama ve değerlendirme	x	x	x	x
	Toplam alt öğrenme alanı	*19*	*13*	*15*	*18*	*17*

Dört temel öğrenme alanına ayrılan ilkokul matematik öğretim programında tüm öğrenme alanları her sınıf kademesinde ele alınırken alt öğrenme alanlarının da *Kesirlerle işlemler* alt öğrenme alanı hariç en az iki ardışık sınıf düzeyinde yer verildiği görülmektedir. *Tablo 3* e göre alt öğrenme alanları incelendiğinde toplam 19 öğrenme alanının tüm sınıflarda %83 (16) ortalama ile ele alındığı görülmektedir. Bu yoğunluk 3. sınıfta en yoğun dönemini yaşarken (19 öğrenme alanından 18'i), 1. sınıfta 13 alt öğrenme alanı ile daha seyrek bir oranda başlamıştır. Bir diğer istatistik sürekliliğe dayalı olarak, hem 1. ve 2. sınıflar arasında hem de 2. ve 3. sınıflar arasında geçişkenliği olmayan alt öğrenme alanı bulunmamaktadır. Bir diğer değişle bu sınıf düzeylerinde bir önceki yıl işlenen alt öğrenme alanlarının tamamı yeniden ele alınmaktadır.

Tablo 4. 5-8. Sınıflar Öğrenme Alanlarının Sınıflara Göre Dağılımı (MEB, 2018, 17)

Sıra	Öğrenme alanı	Alt öğrenme alanı	Sınıflar			
			5	6	7	8
1	Sayılar ve işlemler	Doğal sayılar	x			
		Doğal sayılarla işlemler	x	x		
		Kesirler	x			
		Kesirlerle işlemler	x	x		
		Ondalık gösterim	x	x		
		Yüzdeler	x		x	
		Çarpanlar ve katlar		x		x
		Kümeler		x		
		Tam sayılar		x		
		Tam sayılarla işlemler			x	
		Rasyonel sayılar			x	
		Rasyonel sayılarla işlemler			x	
		Oran		x		
		Oran ve orantı			x	
		Üslü ifadeler				x
		Kareköklü ifadeler				x
2	Cebir	Cebirsel ifadeler		x	x	
		Eşitlik ve denklem			x	
		Doğrusal denklemler				x
		Cebirsel İfadeler ve özdeşlikler				x
		Eşitsizlikler				x

		Temel geometrik kavramlar ve çizimler	x			
		Üçgen ve dörtgenler	x			
		Üçgenler				x
		Uzunluk ve zaman ölçme	x			
		Alan ölçme	x	x		
		Geometrik cisimler	x	x		
		Açılar		x		
3	Geometri ve ölçme	Doğrular ve açılar			x	
		Çember		x		
		Çember ve daire			x	
		Sıvı ölçme		x		
		Dönüşüm geometrisi				x
		Çokgenler			x	
		Cisimlerin farklı yönlerden görünümleri			x	
		Eşlik ve benzerlik				x
4	Veri işleme	Veri toplama ve değerlendirme	x	x		
		Veri analizi		x	x	x
5	Olasılık	Basit olayların olma olasılığı				x
	Toplam alt öğrenme alanı	39	*12*	*15*	*12*	*12*

Ortaokul düzeyinde ise öğrenme alanları beş kategoride ele alınmış; *Cebir* ve *Olasılık* öğrenme alanları eklenirken *Geometri* ve *Ölçme* öğrenme alanları birleştirilmiştir. İlkokul düzeyinde 19 olan alt öğrenme alanı ortaokul düzeyinde 39 a yükselmiş bu çeşitlendirme alt öğrenme alanlarının sınıf dağılımlarını da etkilemiştir. İlkokul düzeyinde alt öğrenme alanlarının bir sınıf düzeyinde bulunma oranı %83 iken bu oran ortaokul düzeyinde %33 e düşmüştür.

Tablo 3 incelendiğinde ortaokul düzeyinde alt öğrenme alanlarından hiçbirinin dört yıl boyunca devam etmediği görülmektedir. İkinci olarak ilkokul düzeyinde yer verilen ardışık ilerlemelerin yanında 5. sınıftan 7. sınıfa (*Yüzdeler*) ya da 6. sınıftan 8. sınıfa (*Çarpanlar ve katlar*) gibi ara verilip tekrar eden geçişler bulunmaktadır. Üçüncü olarak tek bir sınıf düzeyinde verilen, *Eşitlik ve denklem*, *Üçgenler ve dörtgenler* ve *Açılar* gibi alt öğrenme alanlarının benzer alt öğrenme alanları ile ilerleyen sınıf düzeylerinde geliştirildiği görülürken *Kümeler, Cisimlerin farklı yönlerden görünümleri* ve *Olasılık* gibi alt öğrenme alanları ise bir sınıf düzeyinde diğer öğrenme alanlarından bağımsız şekilde ele alınmaktadır. Bir diğer nokta aynı sınıf düzeyinde birbirini destekleyen

alt öğrenme alanlarının kurgulanmasıdır. Buna örnek olarak 5. ve 6. sınıfta *Kesirler* ve *Ondalıklı gösterim*, 7. sınıfta *Cebirsel ifadeler* ve *Eşitlik ve denklem*, 8. sınıfta *Üslü ifadeler* ve *Köklü ifadeler* gösterilebilir.

Alt öğrenme alanlarının sınıflardaki dağılımının yoğunluğu ilkokul ve ortaokul düzeyinde farklılaşmaktadır. Bu yoğunluk *Tablo 5* de sunulmaktadır.

Tablo 5. Öğrenme Alanlarının Sınıflardaki Dağılımının Yoğunluğu

Dağılım sıklığı	**İlkokul**	**Ortaokul**
4 yıl	11	0
3 yıl	4	2
2 yıl	3	8
1 yıl	1	29
Toplam	*19*	*39*

Tablo 5'te ilkokul ve ortaokul öğrenme alanlarının yıllara göre dağılımı verilmiştir. Buna göre bazı alt öğrenme yılları dört yıl boyunca verilirken bazı öğrenme alanlarının ise sadece 1 yıl süre ile programda yer aldıkları görülmektedir. Tablo 5'e göre alt öğrenme alanlarının %58 i ilkokul düzeyinde dört yıl boyunca ele alınırken bu oran ortaokul için %0 dır. Bu oranın tersine sadece bir yıl ele alınan alt öğrenme alanlarının oranı ortaokulda %74 iken ilkokulda %5 dir.

3.3. Sarmal yaklaşımın dinamiklerinin matematiksel kavramların gelişimdeki yansımaları

Sarmal yaklaşım dinamiklerinin öğrenme alanları üzerinde incelenmesini ele alan *Tablo 6* da öğretim programının genelinde bu dinamiklerin öğrenme alanlarındaki konumu dikkate alınmıştır. *Tablo 6* da yer alan boyutlara ve dinamiklere dair açıklamalar matematik öğretim programından çeşitli görseller ile birlikte sunulmuştur.

Tablo 6. Sarmal Yaklaşım Dinamiklerinin Öğrenme Alanlarında İncelenmesi

	Öğrenme alanları	Sarmal yaklaşım boyutları ve dinamikleri			
		İlerleme	**Tekrar ve süreklilik**	**İlişkilendirme**	**Tutarlılık**
İlkokul	Sayılar ve işlemler	*Yatay ilerleme* *Dikey ilerleme*	*Tekrarlara dayalı süreklilik*	*Ön öğrenmelerle ilişkilendirmeler* *Gerçek yasam ilişkilendirmeleri*	*Temel nitelikler* *Esneklik*
	Geometri	*Yatay ilerleme* *Dikey ilerleme*	*Tekrarlara dayalı süreklilik*	*Ön öğrenmelerle ilişkilendirmeler* *Gerçek yasam ilişkilendirmeleri*	*Temel nitelikler*
	Ölçme	*Dikey ilerleme*	*Tekrarlara dayalı süreklilik*	*Ön öğrenmelerle ilişkilendirmeler* *Gerçek yasam ilişkilendirmeleri*	*Temel nitelikler*
	Veri işleme	*Dikey ilerleme*	*Tekrarlara dayalı süreklilik*	*Ön öğrenmelerle ilişkilendirmeler* *Gerçek yasam ilişkilendirmeleri*	*Temel nitelikler* *Esneklik*
Ortaokul	Sayılar ve işlemler	*Dikey ilerleme*	*Tekrarlara dayalı süreklilik*	*Ön öğrenmelerle ilişkilendirmeler* *Gerçek yasam ilişkilendirmeleri*	*Temel nitelikler* *Esneklik*
	Cebir	*Dikey ilerleme*	*Tekrarlara dayalı süreklilik*	*Ön öğrenmelerle ilişkilendirmeler* *Gerçek yasam ilişkilendirmeleri*	*Temel nitelikler*
	Geometri ve ölçme	*Yatay ilerleme* *Dikey ilerleme*	*Tekrarlara dayalı süreklilik*	*Ön öğrenmelerle ilişkilendirmeler* *Gerçek yasam ilişkilendirmeleri*	*Temel nitelikler*
	Veri işleme	*Dikey ilerleme*	*Tekrarlara dayalı süreklilik*	*Ön öğrenmelerle ilişkilendirmeler* *Gerçek yasam ilişkilendirmeleri*	*Temel nitelikler* *Esneklik*
	Olasılık			*Gerçek yasam ilişkilendirmeleri*	*Temel nitelikler*

3.3.1.İlerleme

Matematik öğretim programı farklı sınıf seviyelerinde dikey ilerlemeye dair izler barındırırken aynı sınıf seviyesinde yatay ilerlemeye dair yapılanmalar da içerdiği görülmektedir. *Görsel 1* ve *Görsel 2* yatay ve dikey ilerlemeye yönelik örnekler sunmaktadır. Yatay ilerleme için 3. sınıf düzeyinde uzunluk, çevre ve alan ölçme konularının birbiri ile ilişkisi *Görsel 1'*de örnek olarak gösterilmiştir. Öncelikle *Uzunluk ölçme* alt öğrenme alanında (M.3.3.1.) ele alınan standart ve standart olmayan ölçümlerin daha sonraki alt öğrenme alanları olan *Çevre ölçme* (M.3.3.2.) ve *Alan ölçme*de de (M.3.3.3) ele alındığı görülmektedir. Buna göre önceki kazanımların sonraki kazanımlardaki öğrenme alanlarına genişletilerek sunulduğu söylenebilir.

M.3.3.1. Uzunluk Ölçme
M.3.3.1.1. Bir metre, yarım metre, 10 cm ve 5 cm için standart olmayan ölçme araçları tanımlar ve bunları kullanarak ölçme yapar.

M.3.3.2. Çevre Ölçme
M.3.3.2.2. Şekillerin çevre uzunluğunu standart olmayan ve standart birimler kullanarak ölçer.

M.3.3.3. Alan Ölçme
M.3.3.3.1. Şekillerin alanını standart olmayan uygun malzeme ile kaplar ve ölçer.
M.3.3.3.2. Bir alanı, standart olmayan alan ölçme birimleriyle tahmin eder ve birimleri sayarak tahminini kontrol eder.

Görsel 1. 3. Sınıf Geometri Öğrenme Alanında Yatay İlerleme

M.1.2.1. Geometrik Cisimler ve Şekiller
Terimler veya kavramlar: kenar, köşe, üçgen, kare, dikdörtgen, çember
M.1.2.1.1. Geometrik şekilleri köşe ve kenar sayılarına göre sınıflandırarak adlandırır.
a) Üçgen, kare ve dikdörtgenin kenarları ve köşeleri tanıtılır.
b) Önce şekilleri sınıflandırma sonra üçgen, kare, dikdörtgen ve çemberi tanıma ve adlandırma çalışmaları yapılır.

M.2.2.1. Geometrik Cisimler ve Şekiller
Terimler veya kavramlar: daire, küp, kare prizma, dikdörtgen prizma, üçgen prizma, küre, silindir
M.2.2.1.1. Geometrik şekilleri kenar ve köşe sayılarına göre sınıflandırır.
a) Üçgen, kare, dikdörtgen, daire ve çemberin benzer veya farklı yanları açıklanır.
M.2.2.1.3. Küp, kare prizma, dikdörtgen prizma, üçgen prizma, silindir ve küreyi modeller üstünde tanır ve ayırt eder.

M.3.2.1. Geometrik Cisimler ve Şekiller
Terimler veya kavramlar: dörtgen, beşgen, altıgen, sekizgen, köşegen, ayrıt, yüz, koni
M.3.2.1.1. Küp, kare prizma, dikdörtgen prizma, üçgen prizma, silindir, koni ve küre modellerinin yüzlerini, köşelerini, ayrıtlarını belirtir.
M.3.2.1.2. Küp, kare prizma ve dikdörtgen prizmanın birbirleriyle benzer ve farklı yönlerini açıklar.
M.3.2.1.4. Şekillerin kenar sayılarına göre isimlendirildiklerini fark eder.

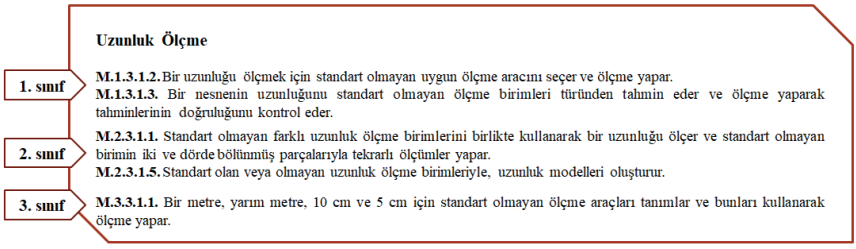
M.4.2.1. Geometrik Cisimler ve Şekiller
M.4.2.1.1. Üçgen, kare ve dikdörtgenin kenarlarını ve köşelerini isimlendirir.
M.4.2.1.3. Üçgenleri kenar uzunluklarına göre sınıflandırır.

Görsel 2. Geometrik Cisimler ve Şekiller Alt Öğrenme Alanında 1.-4. Sınıflarda Dikey İlerleme

Dikey ilerlemeye yönelik ise geometrik cisimler ve şekillerin tanımlanması, isimlendirilmesi ve karşılaştırılmalarını içeren kazanımlar örnek verilebilir. *Görsel 2*'e göre 1. sınıfta üçgen, kare, dikdörtgen ve çember gibi temel şekillerin adlandırılmasını (M.1.2.1.) 2. sınıfta üç boyutlu cisimler (M.2.2.1) takip etmiş, 3. sınıfta bu şekillerin ve cisimlerin benzerlik ve farklılıkları üzerinden karşılaştırılması ile ayırt edilmesi (M.3.2.1) istenmiştir. 4. sınıfta ise bir alt öğrenme alanı olarak üçgenlerin kendi içerisindeki isimlendirmeleri ve sınıflamalarına (M.4.2.1) vurgu yapılmıştır.

3.3.2. Tekrar ve süreklilik

Matematik öğretim programının (1-8. sınıflar) kazanımları incelendiğinde benzer kazanımlara farklı sınıf düzeylerinde yer verildiği görülmektedir. *Uzunluk ölçme* alt öğrenme alanındaki standart ve standart olmayan ölçümlere ilişkin kazanımlarına dair tekrarlara dayalı süreklilik *Görsel 3*'te sunulmuştur.

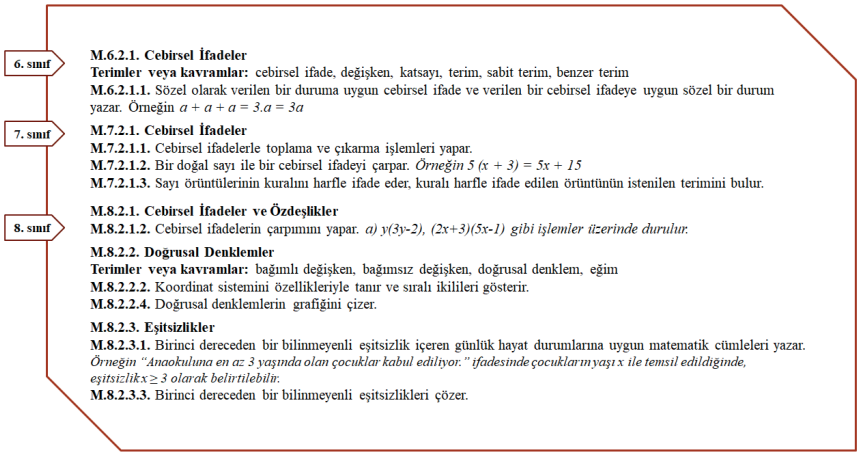

Uzunluk Ölçme
1. sınıf
M.1.3.1.2. Bir uzunluğu ölçmek için standart olmayan uygun ölçme aracını seçer ve ölçme yapar.
M.1.3.1.3. Bir nesnenin uzunluğunu standart olmayan ölçme birimleri türünden tahmin eder ve ölçme yaparak tahminlerinin doğruluğunu kontrol eder.
2. sınıf
M.2.3.1.1. Standart olmayan farklı uzunluk ölçme birimlerini birlikte kullanarak bir uzunluğu ölçer ve standart olmayan birimin iki ve dörde bölünmüş parçalarıyla tekrarlı ölçümler yapar.
M.2.3.1.5. Standart olan veya olmayan uzunluk ölçme birimleriyle, uzunluk modelleri oluşturur.
3. sınıf
M.3.3.1.1. Bir metre, yarım metre, 10 cm ve 5 cm için standart olmayan ölçme araçları tanımlar ve bunları kullanarak ölçme yapar.

Görsel 3. Uzunluk Ölçme Alt Öğrenme Alanında Kazanımların Tekrarlara Dayalı Sürekliliği

Görsel 3 de sunulan kazanımlar incelendiğinde standart ve standart olmayan ölçümlere dair tahmin, kontrol, modeller ve sık kullanılan ölçümler üzerinden bir sarmal gelişim görülmektedir. Bir diğer ayrıntı, kazanımların aynı beceriler üzerinden pekiştirilmesidir. *Uzunluk ölçme* alt öğrenme alanına dair kazanımlarda birimler arasında ilişkilendirme ve gerçek yaşamda sık kullanılan ölçümlerin tahmin edilmesine yönelik beceriler tekrar edilmiştir.

3.3.3. İlişkilendirme

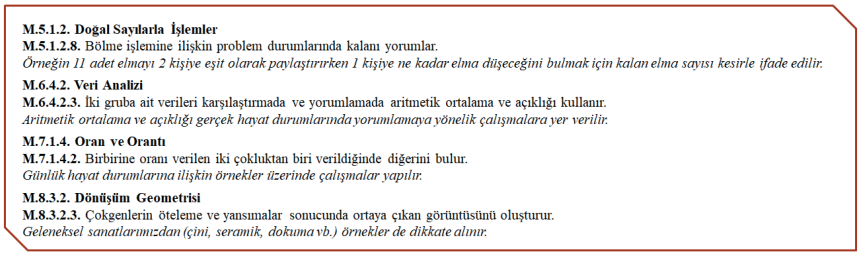
Ön öğrenmeler üzerine yeni bilgilerin inşa edilmesine yönelik Cebir öğrenme alanına dair *Görsel 4* sunulmaktadır.


6. sınıf
M.6.2.1. Cebirsel İfadeler
Terimler veya kavramlar: cebirsel ifade, değişken, katsayı, terim, sabit terim, benzer terim
M.6.2.1.1. Sözel olarak verilen bir duruma uygun cebirsel ifade ve verilen bir cebirsel ifadeye uygun sözel bir durum yazar. Örneğin a + a + a = 3.a = 3a
7. sınıf
M.7.2.1. Cebirsel İfadeler
M.7.2.1.1. Cebirsel ifadelerle toplama ve çıkarma işlemleri yapar.
M.7.2.1.2. Bir doğal sayı ile bir cebirsel ifadeyi çarpar. Örneğin 5 (x + 3) = 5x + 15
M.7.2.1.3. Sayı örüntülerinin kuralını harfle ifade eder, kuralı harfle ifade edilen örüntünün istenilen terimini bulur.
8. sınıf
M.8.2.1. Cebirsel İfadeler ve Özdeşlikler
M.8.2.1.2. Cebirsel ifadelerin çarpımını yapar. a) y(3y-2), (2x+3)(5x-1) gibi işlemler üzerinde durulur.
M.8.2.2. Doğrusal Denklemler
Terimler veya kavramlar: bağımlı değişken, bağımsız değişken, doğrusal denklem, eğim
M.8.2.2.2. Koordinat sistemini özellikleriyle tanır ve sıralı ikilileri gösterir.
M.8.2.2.4. Doğrusal denklemlerin grafiğini çizer.
M.8.2.3. Eşitsizlikler
M.8.2.3.1. Birinci dereceden bir bilinmeyenli eşitsizlik içeren günlük hayat durumlarına uygun matematik cümleleri yazar.
Örneğin "Anaokuluna en az 3 yaşında olan çocuklar kabul ediliyor." ifadesinde çocukların yaşı x ile temsil edildiğinde, eşitsizlik x ≥ 3 olarak belirtilebilir.
M.8.2.3.3. Birinci dereceden bir bilinmeyenli eşitsizlikleri çözer.

Görsel 4. Cebir Öğrenme Alanında Ön Öğrenmelerle İlişkilendirmeler

Görsel 4 te ilk olarak 6. sınıfta *Cebir* öğrenme alanının temel kavramları ve terimleri tanıtılarak matematikleştirme süreçleri ele alındıktan sonra 7. sınıfta cebirsel ifadelerde toplama ve çarpma işlemi gösterilmiş, daha sonra sayı örüntüleri cebirsel bir ifade olarak incelenmiştir. 8. sınıfta ise cebirsel ifadeler eşitlik ve denklemler içerisinde kullanılmış ve ardından denklemlerin analitik anlamları koordinat sistemi üzerinde ele alınmıştır. 8. sınıfın bir diğer konusu olan *eşitsizlikler* ise yine bu sınıfta ele alınan denklem ve eşitlik kavramlarının üzerine inşa edilmiştir.

Sarmal yaklaşımın önemli dinamiklerinden biri olan gerçek hayat ilişkilendirmelerinin programdaki konumuna yönelik *Görsel 5* sunulmaktadır.

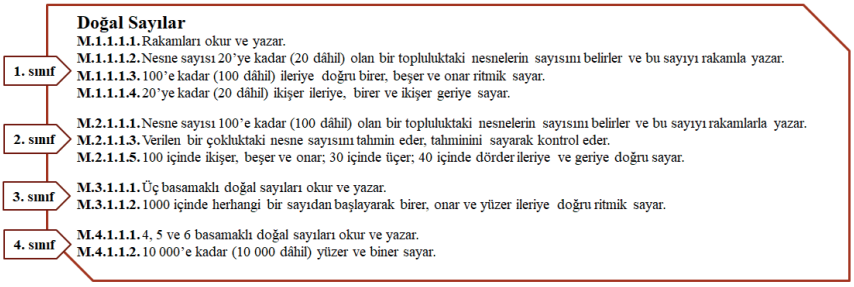

M.5.1.2. Doğal Sayılarla İşlemler
M.5.1.2.8. Bölme işlemine ilişkin problem durumlarında kalanı yorumlar.
Örneğin 11 adet elmayı 2 kişiye eşit olarak paylaştırırken 1 kişiye ne kadar elma düşeceğini bulmak için kalan elma sayısı kesirle ifade edilir.
M.6.4.2. Veri Analizi
M.6.4.2.3. İki gruba ait verileri karşılaştırmada ve yorumlamada aritmetik ortalama ve açıklığı kullanır.
Aritmetik ortalama ve açıklığı gerçek hayat durumlarında yorumlamaya yönelik çalışmalara yer verilir.
M.7.1.4. Oran ve Orantı
M.7.1.4.2. Birbirine oranı verilen iki çokluktan biri verildiğinde diğerini bulur.
Günlük hayat durumlarına ilişkin örnekler üzerinde çalışmalar yapılır.
M.8.3.2. Dönüşüm Geometrisi
M.8.3.2.3. Çokgenlerin öteleme ve yansımalar sonucunda ortaya çıkan görüntüsünü oluşturur.
Geleneksel sanatlarımızdan (çini, seramik, dokuma vb.) örnekler de dikkate alınır.

Görsel 5. Gerçek Hayat İlişkilendirmelerine Dair Kazanım Örnekleri

Farklı öğrenme alanlarından alınan kazanımlarda gerçek yaşam durumlarına ilişkilendirmelerine yönelik kazanımlar oluşturulmasının yanında sınıf düzeylerinde yer verilebilecek örnekler de sunulmuştur. *Görsel 5* bu yöndeki açıklamalara küçük bir örnektir. 1.-8. sınıf düzeylerinde ele alınan tüm alt öğrenme alanlarında gerçek hayat (günlük yaşam) ilişkilendirmelerine yönelik kazanımlar ve bu kazanımlara yönelik açıklama ve örneklere yer verilmiştir. Programın tüm kazanımları dikkate alındığında gerçek hayat ilişkilendirmelerine yer verilmiş kazanımların oranı yaklaşık %10 (42/444) olarak hesaplanmıştır.

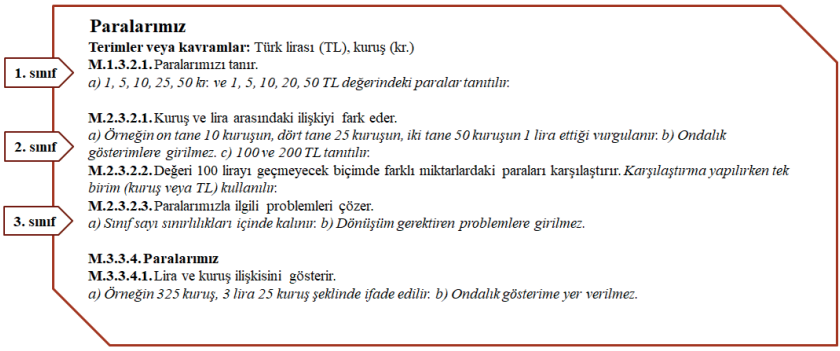
3.3.4. Tutarlılık

Programın sarmal ilerlemesinde kolaydan zora, bilinenden bilinmeyene gibi temel niteliklere dair örnekler de yer almaktadır. Doğa sayılarda sayma becerilerine dair *Görsel 6* bu düşünceyi desteklemektedir.


Doğal Sayılar
1. sınıf
M.1.1.1.1. Rakamları okur ve yazar.
M.1.1.1.2. Nesne sayısı 20'ye kadar (20 dâhil) olan bir topluluktaki nesnelerin sayısını belirler ve bu sayıyı rakamla yazar.
M.1.1.1.3. 100'e kadar (100 dâhil) ileriye doğru birer, beşer ve onar ritmik sayar.
M.1.1.1.4. 20'ye kadar (20 dâhil) ikişer ileriye, birer ve ikişer geriye sayar.
2. sınıf
M.2.1.1.1. Nesne sayısı 100'e kadar (100 dâhil) olan bir topluluktaki nesnelerin sayısını belirler ve bu sayıyı rakamlarla yazar.
M.2.1.1.3. Verilen bir çokluktaki nesne sayısını tahmin eder, tahminini sayarak kontrol eder.
M.2.1.1.5. 100 içinde ikişer, beşer ve onar; 30 içinde üçer; 40 içinde dörder ileriye ve geriye doğru sayar.
3. sınıf
M.3.1.1.1. Üç basamaklı doğal sayıları okur ve yazar.
M.3.1.1.2. 1000 içinde herhangi bir sayıdan başlayarak birer, onar ve yüzer ileriye doğru ritmik sayar.
4. sınıf
M.4.1.1.1. 4, 5 ve 6 basamaklı doğal sayıları okur ve yazar.
M.4.1.1.2. 10 000'e kadar (10 000 dâhil) yüzer ve biner sayar.

Görsel 6. Doğal Sayılar Alt Öğrenme Alanında Tutarlılığa Yönelik Temel Nitelikler

Benzer bir durum *Paralarımız* alt öğrenme alanında da yakından uzağa, somuttan soyuta dinamikleri çerçevesinde ilerlemektedir *(Görsel 7)*. İlk olarak öğrencilerin deneyimlediği paraların büyüklükleri, çeşitleri ve nerelerde kullanılabileceği ele alınırken, daha sonra onlar için daha büyük paralar tanıtılmaktadır. Bu işlemlerde özellikle sınıf seviyesinde sayıların kullanılması gibi sınırlılıklar üzerinden bilinenden bilinmeyene bir ilerleme görülmektedir.


Paralarımız
Terimler veya kavramlar: Türk lirası (TL), kuruş (kr.)
1. sınıf
M.1.3.2.1. Paralarımızı tanır.
a) 1, 5, 10, 25, 50 kr. ve 1, 5, 10, 20, 50 TL değerindeki paralar tanıtılır.
2. sınıf
M.2.3.2.1. Kuruş ve lira arasındaki ilişkiyi fark eder.
a) Örneğin on tane 10 kuruşun, dört tane 25 kuruşun, iki tane 50 kuruşun 1 lira ettiği vurgulanır. b) Ondalık gösterimlere girilmez. c) 100 ve 200 TL tanıtılır.
M.2.3.2.2. Değeri 100 lirayı geçmeyecek biçimde farklı miktarlardaki paraları karşılaştırır. Karşılaştırma yapılırken tek birim (kuruş veya TL) kullanılır.
3. sınıf
M.2.3.2.3. Paralarımızla ilgili problemleri çözer.
a) Sınıf sayı sınırlılıkları içinde kalınır. b) Dönüştüm gerektiren problemlere girilmez.
M.3.3.4. Paralarımız
M.3.3.4.1. Lira ve kuruş ilişkisini gösterir.
a) Örneğin 325 kuruş, 3 lira 25 kuruş şeklinde ifade edilir. b) Ondalık gösterime yer verilmez.

Görsel 7. Paralarımız Alt Öğrenme Alanında Sarmal İlerleme

Matematik öğretim programında ünitelerin konuları belirlenirken öğrenme alanları arasındaki ilişkiye göre düzenlemeler ile birlikte tekil kalmış alt öğrenme alanlarının çeşitli ünitelere entegre edildiği görülmektedir. Ünite konu dağılımlarına dair örnek *Tablo 7* de gösterilmiştir.

Tablo 7. Ünite Konu Dağılımlarında Uyum

Konu bağlamları	Sınıf	Ünite	Konular
Bütünleşik konular	3	1. Ünite	M.3.1.1. Doğal Sayılar M.3.1.2. Doğal Sayılarla Toplama İşlemi M.3.1.3. Doğal Sayılarla Çıkarma İşlemi
	8	1. Ünite	M.8.1.1. Çarpanlar ve Katlar M.8.1.2. Üslü İfadeler
İlgili konular	1	4. Ünite	M.1.1.2. Doğal Sayılarla Toplama İşlemi M.1.1.3. Doğal Sayılarla Çıkarma İşlemi *M.1.3.2. Paralarımız*
	7	4. Ünite	M.7.1.4. Oran ve Orantı *M.7.1.5. Yüzdeler*
İlgisiz konular	2	2. Ünite	M.2.1.2. Doğal Sayılarla Toplama İşlemi M.2.1.3. Doğal Sayılarla Çıkarma İşlemi *M.2.3.5. Sıvı Ölçme*
	5	5. Ünite	M.5.3.1. Veri Toplama ve Değerlendirme *M.5.2.3. Uzunluk ve Zaman Ölçme*
Tekil konular	6	1. Ünite	M.6.1.1. Doğal Sayılarla İşlemler M.6.1.2. Çarpanlar ve Katlar *M.6.1.3. Kümeler*

Ünitelerin oluşturulmasındaki konu dağılımlarının incelenmesinde dört farklı durum göze çarpmaktadır:

a) 3. sınıf ve 8. sınıf 1. ünitesi gibi bazı ünitelerin birbiri ile bütünleşik konulardan müteşekkil olduğu görülmektedir.

b) 1. sınıf ve 7. sınıf 4. ünitesi gibi bazı ünitelerin bütünleşik olmayan ama ilgili konu başlıklarından oluşturulduğu görülmektedir. Örneğin 1. sınıfta doğal sayıların ele alındığı ilk ünitede doğal sayılarla ilişkili olarak paralarımız konusuna yer verilmiştir. 2. ve 3. sınıflarda ise kuruş kavramı kesirlerle ilişkilendirilecek şekilde ünitelerde yer bulmuştur.

c) 2. sınıf 2. ünite ve 5. sınıf 5. ünitede olduğu gibi bazı ünitelerde konular kendi çevresinde değil diğer alt öğrenme alanları ile aynı ünitenin içinde değerlendirilmiştir. Örneğin 5. sınıfta Ö*lçme* öğrenme alanında farklı alt öğrenme alanlarının varlığına rağmen bu alt öğrenme alanları farklı ünitelerin içerisinde konumlandırılmıştır.

d) 6. sınıf 1. ünitede görüldüğü gibi tekil konular ilişkilendirilmesi zor konularla birlikte konumlandırılmıştır. 8. sınıf 3. ünitede olasılık konusunun cebirsel ifadeler ve özdeşlikler ile birlikte verilmesi buna örnek olarak gösterilebilir. *Tablo 6* dikkate alınırsa her bir kategoride ilkokul ve ortaokul sınıflarındaki ünitelerden örnekler verilmeye çalışılmıştır. *Tablo 3 t*e ilkokul düzeyinde tekil alt öğrenme alanları için sadece kesirlerle işlemler görülmektedir. Ancak bu konu kesirlerle birlikte değerlendirildiği için ünite bazında da 4. sınıfta kesirler ile aynı ünitede konumlandırılmıştır.

3.4. Örnek bir öğrenme alanı olarak kesirler alt öğrenme alanlarının gelişiminin incelenmesi

Kesirler ve *Kesirlerle işlemler* alt öğrenme alanlarının sarmal gelişimine yönelik ilkokul ve ortaokul düzeyinde *Tablo 8 ve Tablo 9* hazırlanmıştır. *Kesirler* ve *Kesirlerle işlemler* alt öğrenme alanlarının birlikte ele alındığı bu incelemede 1.- 4. sınıflar arasında ilk olarak kesrin günlük karşılığının tanımları ve kesirlerin isimlendirilmesine yönelik kazanımlar modellemeler ile zenginleştirilmektedir. İlk dört sınıf düzeyinde bu yönde bir *süreklilik* göze çarpmaktadır. İkinci olarak kesirlerle işlemlere bir geçiş aşaması olarak sayı doğrusunda gösterme, sıralama ve karşılaştırmalara 3. ve 4. sınıf düzeyinde yer verilmiştir. 5. sınıfta ise bu sürece basit, bileşik ve tam sayılı kesirlerin anlamlandırılması, oluşturulması ve sıralanması eklenmiştir. Program tüm sınıf düzeylerinde modeller üzerinden kesirlerin anlamlandırılmasını sürekli olarak teşvik etmektedir. 4. sınıftan itibaren başlayan *Kesirlerle işlemler* alt öğrenme alanında öncelikle eş paydalı kesirlerin toplama çıkarma işlemleri, 5. sınıfta paydaları orantılı kesirlerin toplama ve çıkarma işlemleri, 6. sınıfta ise tüm kesirlere dair dört işlem becerilerine yer verilmiştir. *Kesirlerle işlemlerde* 4. sınıf tan itibaren her sınıf düzeyinde problem çözme ve kurma becerileri istenmektedir. 4. ve 5. sınıf düzeylerinde *Kesirler ve Kesirlerle işlemler* alt öğrenme alanları aynı üniteler içerisinde birlikte ele almaktadır. Diğer taraftan 1. sınıf tan

itibaren tam, bütün ve çeyrek gibi günlük hayat pratiklerinin yer aldığı kazanımlarda sınıf düzeylerine uygun modelleme ve tahmin becerilerine yer verilmiştir. Bununla birlikte öğrencilerin kesirlerle işlemlerde kendi stratejilerini geliştirmesine imkan tanınmasına, modellemelerde farklılıklara imkan verilmesi gerekiği ifade edilmektedir.

Tablo 8. İlkokul Düzeyinde Kesirler Öğrenme Alanının Sarmal Gelişimi

	Kesirler	Kesirlerle işlemler
1. sınıf	M.1.1.4.1. Bütün ve yarımı uygun modeller ile gösterir, bütün ve yarım arasındaki ilişkiyi açıklar.	
2. sınıf	M.2.1.6.1. Bütün, yarım ve çeyreği uygun modeller ile gösterir; bütün, yarım ve çeyrek arasındaki ilişkiyi açıklar.	
3. sınıf	M.3.1.6.1. Bütün, yarım ve çeyrek modellerinin kesir gösterimlerini kullanır. M.3.1.6.2. Bir bütünü eş parçalara ayırarak eş parçalardan her birinin birim kesir olduğunu belirtir. M.3.1.6.3. Pay ve payda arasındaki ilişkiyi açıklar. M.3.1.6.4. Paydası 10 ve 100 olan kesirlerin birim kesirlerini gösterir. M.3.1.6.5. Bir çokluğun, belirtilen birim kesir kadarını belirler. M.3.1.6.6. Payı paydasından küçük kesirler elde eder.	
4. sınıf	M.4.1.6.1. Basit, bileşik ve tam sayılı kesri tanır ve modellerle gösterir. M.4.1.6.2. Birim kesirleri karşılaştırır ve sıralar. M.4.1.6.3. Bir çokluğun belirtilen bir basit kesir kadarını belirler. M.4.1.6.4. Paydaları eşit olan en çok üç kesri karşılaştırır.	M.4.1.7.1. Paydaları eşit kesirlerle toplama ve çıkarma işlemi yapar. M.4.1.7.2. Kesirlerle toplama ve çıkarma işlemlerini gerektiren problemleri çözer.

Tablo 9. Ortaokul Düzeyinde Kesirler Öğrenme Alanının Sarmal Gelişimi

	Kesirler	Kesirlerle işlemler
5. sınıf	M.5.1.3.2. Tam sayılı kesrin, bir doğal sayı ile bir basit kesrin toplamı olduğunu anlar. M.5.1.3.4. Sadeleştirme ve genişletmenin kesrin değerini değiştirmeyeceğini anlar ve bir kesre denk olan kesirler oluşturur. *İşlemsel uygulamalara geçmeden önce kesir modelleri ile kavramsal çalışmalara yer verilir.* M.5.1.3.1. Birim kesirleri sayı doğrusunda gösterir ve sıralar. M.5.1.3.3. Bir doğal sayı ile bir bileşik kesri karşılaştırır. M.5.1.3.5. Payları veya paydaları eşit kesirleri sıralar. M.5.1.3.6. Bir çokluğun istenen basit kesir kadarını ve basit kesir kadarı verilen bir çokluğun tamamını birim kesirlerden yararlanarak hesaplar. *Çokluların birim kesir kadarını bulurken uygun modeller ile kavramsal çalışmalara yer verilir.*	M.5.1.4.1. Paydaları eşit veya birinin paydası diğerinin paydasının katı olan iki kesrin toplama ve çıkarma işlemini yapar ve anlamlandırır. *a) Gerçek hayat durumlarında bu işlemler yorumlanır.* *b) Bir doğal sayıyla bir kesrin toplama işlemi ve bir doğal sayıdan bir kesri çıkarma işlemleri de ele alınır.* M.5.1.4.2. Paydaları eşit veya birbirinin katı olan kesirlerle toplama ve çıkarma işlemleri gerektiren problemleri çözer ve kurar.
6. sınıf		**M.6.1.5.1.** Kesirleri karşılaştırır, sıralar ve sayı doğrusunda gösterir. *Kesirleri sıralamada kullanılacak stratejiler belirlenirken ilk önce öğrencilerin kendi stratejilerini oluşturmalarına imkân verilir.* **M.6.1.5.2.** Kesirlerle toplama ve çıkarma işlemlerini yapar. *Gerçek hayat durumları ve uygun kesir modelleriyle yapılacak çalışmalara yer verilir.* **M.6.1.5.3.** Bir doğal sayı ile bir kesrin çarpma işlemini yapar ve anlamlandırır. **M.6.1.5.4.** İki kesrin çarpma işlemini yapar ve anlamlandırır. **M.6.1.5.5.** Bir doğal sayıyı bir kesre ve bir kesri bir doğal sayıya böler, bu işlemi anlamlandırır. **M.6.1.5.6.** İki kesrin bölme işlemini yapar ve anlamlandırır. **M.6.1.5.7.** Kesirlerle yapılan işlemlerin sonucunu tahmin eder. *Çeyrek, üçte bir, yarım gibi kesirlerin kullanılabileceği günlük hayata ilişkin tahminlerle sınırlı kalınır.* **M.6.1.5.8.** Kesirlerle işlem yapmayı gerektiren problemleri çözer.

Kesirler ve *Kesirlerle işlemler* alt öğrenme alanları temel bir konu olarak matematiğin diğer konuları ile de yakından ilişkilidir. Matematik öğretim programında bu ilişkinin özellikle ortaokul düzeyinde takip edilebilmesi için *Tablo 10* oluşturulmuştur.

Tablo 10. Kesirlerin İlişkili Alt Öğrenme Alanları ile Sarmal İlişkisi

	Kesirlerle işlemler	Ondalıklı gösterim
5. sınıf	M.5.1.4.1. Paydaları eşit veya birbirinin katı olan iki kesrin toplama ve çıkarma işlemini yapar ve anlamlandırır. *a) Gerçek hayat durumlarında bu işlemler yorumlanır.* *b) Bir doğal sayıyla bir kesrin toplama işlemi ve bir doğal sayıdan bir kesri çıkarma işlemleri de ele alınır.* M.5.1.4.2. Paydaları eşit veya birbirinin katı olan kesirlerle toplama ve çıkarma işlemleri gerektiren problemleri çözer ve kurar.	M.5.1.5.1. Bir bütün 10, 100 veya 1000 eş parçaya bölündüğünde, ortaya çıkan kesrin birimlerinin ondalık gösterimle ifade edilebileceğini belirler. *a) Ondalık gösterimin kesrin farklı bir ifade biçimi olduğu fark ettirilir.* *b) Modeller kullanılarak ondalık gösterim ile kesirler arasında ilişki kurmaları sağlanır.* M.5.1.5.2. Paydası 10, 100 veya 1000 olan bir kesri ondalık gösterim şeklinde ifade eder. M.5.1.5.4. Paydası 10, 100 veya 1000 olacak şekilde genişletilebilen veya sadeleştirilebilen kesirlerin ondalık gösterimini yazar ve okur. M.5.1.5.6. Ondalık gösterimleri verilen sayılarla toplama ve çıkarma işlemleri yapar. *b) Toplama ve çıkarma işlemlerinin kesirlerle yapılan işlemlerle ilişkilendirilmesi gibi durumlar da incelenir.* *c) Paralarımızla ilgili lira-kuruş ilişkisini ifade eden ondalık gösterim çalışmalarına da yer verilir.*

	Kesirlerle işlemler	Ondalıklı gösterim
6. sınıf	M.6.1.5.1. Kesirleri karşılaştırır, sıralar ve sayı doğrusunda gösterir. *Kesirleri sıralamada kullanılacak stratejiler belirlenirken ilk önce öğrencilerin kendi stratejilerini oluşturmalarına imkân verilir.* M.6.1.5.2. Kesirlerle toplama ve çıkarma işlemlerini yapar. *Gerçek hayat durumları ve uygun kesir modelleriyle yapılacak çalışmalara yer verilir.* M.6.1.5.6. İki kesrin bölme işlemini yapar ve anlamlandırır. *Bölme işlemi anlamlandırılırken büyük kesrin küçük kesre bölündüğü ve sonucun tam sayı çıktığı basit işlemler üzerinde durulur.* M.6.1.5.7. Kesirlerle yapılan işlemlerin sonucunu tahmin eder. *Çeyrek, üçte bir, yarım gibi kesirlerin kullanılabileceği günlük hayata ilişkin tahminlerle sınırlı kalınır.* M.6.1.5.8. Kesirlerle işlem yapmayı gerektiren problemleri çözer.	M.6.1.6.1. Bölme işlemi ile kesir kavramını ilişkilendirir. M.6.1.6.4. Ondalık gösterimleri verilen sayılarla çarpma işlemi yapar. M.6.1.6.5. Ondalık gösterimleri verilen sayılarla bölme işlemi yapar. *Bölme işleminin anlamlandırılmasına yönelik çalışmalara yer verilir.* M.6.1.6.7. Sayıların ondalık gösterimleriyle yapılan işlemlerin sonucunu tahmin eder. *0,1; 0,25; 0,5 gibi ondalık gösterimlerin kullanılabileceği günlük hayata ilişkin tahminlerle sınırlı kalınır.* M.6.1.6.8. Ondalık ifadelerle dört işlem yapmayı gerektiren problemleri çözer.
	Rasyonel sayılar	
7. sınıf	M.7.1.2.2. Rasyonel sayıları ondalık gösterimle ifade eder. *Devirli olan ve olmayan ondalık gösterimler üzerinde durulur.* M.7.1.2.3. Devirli olan ve olmayan ondalık gösterimleri rasyonel sayı olarak ifade eder. M.7.1.2.4. Rasyonel sayıları sıralar ve karşılaştırır. *Rasyonel sayılar karşılaştırılırken kesirler için kullanılan stratejiler dikkate alınabilir.* M.7.1.3.1. Rasyonel sayılarla toplama ve çıkarma işlemlerini yapar. M.7.1.3.2. Rasyonel sayılarla çarpma ve bölme işlemlerini yapar. M.7.1.3.3. Rasyonel sayılarla çok adımlı işlemleri yapar. *Kesir çizgisi kullanılarak verilen işlemlerde, işlem önceliğinin kesir çizgisine göre belirlendiği vurgulanır.* M.7.1.3.5. Rasyonel sayılarla işlem yapmayı gerektiren problemleri çözer.	

Kesirler ve ondalıklı gösterim arasındaki ilişki 5. sınıfta kurulmaya başlanmıştır. Kesrin 10 ve 10 nun katlarından oluşturulması fikrinin işlemlerde sağlayacağı kolaylık her iki temsil biçiminde de uygulanmaktadır. Diğer taraftan ondalıklı gösterimle birlikte paraların yazımının ondalıklı gösterimlerle ilişkilendirilmesi yapılmış ve ilk üç sınıf düzeyinde yer verilen *Paralarımız* alt öğrenme alanındaki tam sayı kullanma sınırlılığı giderilmiştir. 6. sınıfta ise ondalıklı gösterim ve kesirler bölme işlemi ile ilişkilendirilerek önceki öğrenmelerin kesirlerde kullanılması sağlanmıştır. 4. ve 5. sınıfta sınırlı payda özellikleri ile gerçekleştirilen kesirlerle işlemler, 6. sınıfta tüm paydalar için genişletilirken, aynı zamanda 5. ve 6. sınıf düzeylerinde ondalıklı gösterimle işlemler ele alınmaktadır. Bu süreçte aynı işlemlerin farklı temsiller üzerinde ele alınma-

sında; tahmin etme ve problem çözme gibi benzer süreçlerin gerçekleştirilmesinde bir süreklilik göze çarpmaktadır. 7. sınıf düzeyinde rasyonel sayı kavramı ile tanıştırılan öğrenciler için kavramsal tanımın kesir ve bölme işlemi ile ilişkisi kurulmakta, rasyonel sayılara dair işlemlerde kesirlere ve bölme işlemine dönük ön öğrenmelerin dikkate alınmasına yönelik açıklamalar yer almaktadır.

4. Sonuç ve Tartışma

Bu çalışmada mevcut ilköğretim matematik programında sarmal yaklaşımın belirlenen temel dinamiklerine göre nasıl konumlandırıldığı araştırılmıştır. Çalışma kapsamında elde edilen bulgulara göre en son yayınlanan matematik programının açıklama metni bölümünde sarmal yapıya doğrudan bir atıf yapıldığı ve sonrasında ise belirlenen temel bileşenlere yönelik dolaylı atıfların yapıldığı belirlenmiştir. Bu bakımdan mevcut programın sarmal yapıya özellikle gerçek hayatla ilişkilendirme gibi bazı bileşenlerini önemsediği ve program oluşumunda dikkate alındığı söylenebilir.

Programda yer alan öğrenme alanlarının bütüncül bir bakış açısı ile incelendiğinde Schmidt vd. (2002)'in daha önce A+ ülkelerin matematik öğretim programlarından genel değerlendirilmesi ile oluşturduğu üç kademeli yapıda benzer bir şekilde gelişimsel sıralandığı görülmüştür. İlk kademe (1-4 sınıflar) doğal sayılar, işlemler ve geometri gibi en temel konuları içerirken, ikinci kademe (5-6 sınıflar) kesirler, ondalıklı kesirler gibi konuların yanına orantı, yüzdeler gibi ilerleyen konuları içermektedir. İkinci kademe bir tür köprü görevi görerek en son üçüncü kademede (7-8 sınıflar) rasyonel sayılar, denklemler gibi ileri konulara geçişi sağladığı söylenebilir.

Araştırmadan elde edilen bir diğer sonuç ise içerik bölümünde sarmal yapıya dair değinilen noktaların alt öğrenme alanlarının oluşturulmasında ve sıralanmasında da dikkate alındığıdır. Genel kapsamda mevcut matematik öğretim programının çalışmada belirlenen sarmal yapının dinamiklerine programda yer verdiği görülmektedir. Bununla birlikte ilkokul ve ortaokul alt öğrenme alanları sınıf düzeylerine göre değerlendirildiğinde sarmal yapı için oluşturdukları zeminin farklılaştığı görülmektedir. Alt öğrenme alanlarının % 58'nin ilkokul düzeyinde dört yıl boyunca ele alınırken bu oranın ortaokul için % 0; sadece bir yıl ele alınan alt öğrenme alanlarının oranının ortaokulda % 74 iken ilkokulda % 5 olması bu farklılığı göstermektedir. Diğer yandan bu durumun oluşmasında ortaokul düzeyinde alt öğrenme alanlarının daha fazla alt öğrenme alanlarına bölünmesi ve yeni alt öğrenme alanlarının eklenmesi göz önünde tutulmalıdır. Bunun yanında ilkokulda ortalama olarak yıllık dokuz alt öğrenme alanına yer verilirken ortaokul düzeyinde bu oranın yıllık ortalama 13 alt öğrenme alanına çıkması ilkokul ve ortaokul programları arasında yoğunluk farkı bulunduğu şeklinde yorumlanabilir. Bu sonuç Erbilgin (2014) daha önceki matematik öğretim programına yönelik yaptığı çalışma sonucu ile benzerlik göstermektedir. Ayrıca ortaokul düzeyinde branş derslerinin artmasından dolayı öğrenciler ve öğretmenler açısından konular için derinleşme yaratacak zamanın kısıtlandığı söylenebilir.

Her ne kadar önceki matematik programlarına göre kazanımların sadeleştirilerek azalması yoğun program yetiştirmenin önüne geçerek konularda derinleşme için fırsat sağlasa da (Danışman ve Karadağ, 2015), öğrenme alanlarının yoğunluğu ve gelişimi arasındaki dengenin korunması da öğrencilerin matematiksel beceri gelişimi açısından göz ardı edilmemelidir (Fortus ve Krajcik, 2012). Sarmal yapının oluşturulmasında tekrarlara dayalı süreklilik ve ilerleme ilkeleri arasında dengenin kurulamaması, öğretilmesi beklenen becerinin uzun bir süreçte çok fazla küçük adımlara bölünmesine ve dolayısı ile öğrencilerin bu adımlar arasında ilişki kuramamalarına neden olacaktır (Ernest, 1996). Burada Schmidt vd. (2002, s.3)'in ABD eyaletlerinin matematik öğretim programlarına yönelik yaptığı "*bir mil kadar geniş bir inç kadar derin*" eleştirisi göz önünde bulundurulmalıdır. Geniş bir bilgi birikim sunan öğretim programları ayrıca bilgide derinleşme için yeterli süreyi tanımamasından dolayı etkili bilgi organizasyonunun oluşmasına engel olacaktır (Bransford vd., 2000).

Çalışma kapsamında bulunan sonuçlar her ne kadar alana katkı sağlayacak bilgiler sunsa da tek bir çalışmanın öğretim programı gibi çekirdek yapılardan kapsamlı genellenebilir sonuçlar çıkarması için yeterli olmadığı bir gerçektir. Bunun yanında tasarlanan programdan öğrenci öğrenmesine uzanan süreçte ders kitaplarının, sınıf içi uygulamaların ve öğretmenlerin etkisi düşünüldüğünde programların geliştirilmesi ve değerlendirilmesi için çok daha karmaşık ve katmanlı çalışmaların yapılması gerekmektedir (Fortus ve Krajcik, 2012). Bu kapsamda aşağıda *öneriler* kapsamında belirtilen;

- Sarmal yapının önceki matematik programları birlikte ve/ya başka ülkelerin programları ile karşılaştırılmalı incelenmesi,

- Öğrenme alanı ve/ya konu bazında sarmal yapının daha geniş bir perspektiften incelenmesi,

- Öğrenme ortamlarında (sınıf içi uygulamalar ve uygulanan program çerçevesinde) sarmal yapının ne ölçüde uygulanabildiğinin incelenmesi,

- Matematik ders kitapları ve tasarlanan programın sarmal yapı bakımından örtüşme durumlarının incelenmesi, gerek matematik eğitimi alanına gerekse program ve ders kitabı geliştiricilerine önemli katkılar sağlayacaktır.

Kaynakça

BRANSFORD, J. D., Brown, A. L. ve Cocking, R. R. (2000). *How people learn: Brain, mind experience, and school*. Washington, DC: National Academy Press.

BRUNER, J. S. (1960). *The process of education. Cambridge*, MA: Harvard University Press

BULUT, K. (2019). 2006 ve 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programlarının Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, *23*(3).

ÇALIŞKAN DEDEOĞLU, N. ve Alat, Z. (2012). Harmony between Turkish early childhood and primary mathematics education standards. *Educational Sciences: Theory and Practice*, *12*(3), 2280–2285.

CRESWELL, J. W., ve Poth, C. N. (2016). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Sage publications.

DANIŞMAN, Ş. ve Karadağ, E. (2015). Öğrenme alanları ve kazanımlar bağlamında 2005 ve 2013 beşinci sınıf matematik öğretim programlarının karşılaştırılması. *Türk Bilgisayar ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 6(3), 380-398.

DİREKCİ, B. ve Yavuz, M. (2018). 1-8. Sınıflar Türkçe Dersi Öğretim Programı Kazanımlarının Sarmal Programlama Yaklaşımı Açısından İncelenmesi. *Electronic Turkish Studies*, *13*(27).

ERBİLGİN, E. (2014). Türkiye'nin ilkokul ve ortaokul matematik öğretim programlarının genel konu izleme haritası ile incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, *39*(174), 272-285

ERNEST, P. (1996). The Negative Influence of" Progressive" Ideas on School Mathematics. *Mathematics in School*, *25*(2), 6-7.

ERSOY, Y. (2006). İlköğretim matematik öğretim programındaki yenilikler-I: Amaç, içerik ve kazanımlar. *İlköğretim Online*, 5(1), 30-44

FORTUS D. ve Krajcik J. (2012). Curriculum Coherence and Learning Progressions. Fraser B., Tobin K., McRobbie C. (Eds.) *Second International Handbook of Science Education (*ss.783-798). Dordrecht: Springer. Fried, M. N. ve Amit, M. (2005). A spiral task as a model for in-service teacher education. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 8(5), 419-436.

GÜZEL, İ., Karataş, İ. ve Çetinkaya, B. (2013). Ortaöğretim matematik öğretim programlarının karşılaştırılması: Türkiye, Almanya ve Kanada. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 1(3), 309-325.

GÜZEL, G. ve Şahın, H. (2019). A Qualitative Study for The Evaluation of The 1-4. Classes' Mathematics Curriculum Content in Terms of Spiral Program Approach. *International Online Journal of Educational Sciences*, 11(2), 188-200.

HARDEN. R.M. (1999). What is a spiral curriculum?, *Medical Teacher*, 21:2, 141-143.

İNCİKABI, L., Pektaş, M. ve Süle, C. (2016). Ortaöğretime geçiş sınavlarındaki matematik ve fen sorularının PISA problem çözme çerçevesine göre incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD),* 17(2), 649-662.

LLOYD, G. M., Cai, J. ve Tarr, J. E. (2017). Research issues in curriculum studies: Evidence-based insights and future directions. In J. Cai (Ed.), Compendium for research in mathematics education (pp. 824–852).Reston, VA: National Council of Teachers of Mathematics.

MEB. (2018). *Matematik dersi öğretim programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.

MERRİAM, S. B. ve Grenier, R. S. (2019). *Qualitative research in practice: Examples for discussion and analysis.* CA: John Wiley & Sons.

ÖZTÜRK, A. ve Özmantar, M., F. (2016). *İlkokul matematik programlarında strateji, yöntem ve teknikleri. Reform ve değişim bağlamında ilkokul matematik öğretim programları.* Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık

PEKER, M. ve Halat, E. (2008). İlköğretim I. kademe matematik programının eğitim durumları boyutunun öğretmen görüşleri doğrultusunda incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, *26*, 209-225.

SCHMİDT, W., Houang, R. ve Cogan, L. (2002). A coherent curriculum. *American Education*,26(10), 1-18

SCHMİDT, W. H., Wang, H. C. ve McKnight, C. C. (2005). Curriculum coherence: An examination of US mathematics and science content standards from an international perspective. *Journal of Curriculum Studies,* 37(5), 525-559.

SEZGİN-MEMNUN, D. (2013). Türkiye'deki Cumhuriyet Dönemi ilköğretim matematik programlarına genel bir bakış. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, 71 – 91

SNİDER, V. E. (2004). A comparison of spiral versus strand curriculum. *Journal of Direct Instruction*, *4*(1), 29-39.

UÇUŞ GÜLDALI, Ş. ve Demirbaş, İ. (2017). Okul Öncesi Eğitim Programı ile İlkokul Hayat Bilgisi Öğretim Programının sarmallığının incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13 (3), 1084-1105.

TAY, B. ve Baş, M. (2016). 2009 ve 2015 yılı Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programlarının Karşılaştırılması. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, *10*(2).

VALVERDE, G. A. ve Schmidt, W. H. (2000) Greater expectations: learning from other nations in the quest for 'world-class standards' in US school mathematics and science. Journal of Curriculum Studies, 32(5), 651–687.

VALVERDE, G. A., Bianchi, L. J., Wolfe, R. G., Schmidt, W. H. ve Houang, R. T. (2002) According to the Book: Using TIMSS To Investigate the Translation of Policy into Practice Through the World of Textbooks Dordrecht, The Netherlands: Kluwer

YENİLMEZ, K.ve Sölpük, N. (2014). Matematik Dersi Öğretim Programı İle İlgili Tezlerin İncelenmesi, *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi* 3 (2), 33-42

YILDIRIM, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (9. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

WANG, Z., ve McDougall, D. (2019). Curriculum matters: What we teach and what students gain. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 17(6), 1129-1149.

MİLLÎ EĞİTİM ● Cilt: 51 ● Bahar/2022 ● Sayı: 234, (1063-1084)

MATEMATİK UYGULAMALARI DERSİNİN VARLIĞI VE SEÇİM SÜRECİ*

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Özlem ALBAYRAKOĞLU[1], Abdurrahman KILIÇ[2]

* Bu çalışma sorumlu yazarın yüksek lisans tezinin bir kısmından bildiriye dönüştürülen ve 11-14 Mayıs 2017 tarihlerinde Denizli'de düzenlenen IV. International Eurasian Educational Research Congress (EJER)'de sunulan sözlü bildirinin geliştirilmiş şeklidir.

1 Dr., Öğretmen. ozlemalbayrakoglu@gmail.com, ORCID: 0000-0002-6234-5309.

2 Prof. Dr., Düzce Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Düzce, abdurrahmankilic@duzce.edu.tr, ORCID: 0000-0002-2704- 2951.

Geliş Tarihi: 31.12.2020 **Kabul Tarihi:** 19.03.2021 **DOI:** 10.37669 milliegitim.851512

Öz: Seçmeli Matematik Uygulamaları (MU) dersinin varlığına ve seçim sürecine dair öğrenci ve öğretmen görüşlerinin incelenmesinin amaçlandığı bu araştırma nitel yaklaşıma göre yapılandırılmış bir durum çalışmasıdır. Araştırma sürecinde; ortaokul matematik öğretmenleri ve MU dersini yürüten diğer branş öğretmenleriyle görüşmeler, MU dersi öğrencileriyle ise görüşmeler ve odak grup görüşmeleri yapılarak veri toplanmıştır. Verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Sonuçlara göre, MU dersi bilişsel ve duyuşsal gelişimi destekleyen, işbirlikli öğrenme becerisi geliştiren, matematik dersine takviye olan ve merkezî sınavlara hazırlık çalışmaları yapılabilmesine fırsat veren varlığı olumlu bir ders olarak algılanmaktadır. Fakat merkezî sınavlara hazırlık için etüt dersi olarak algılanması MU Dersi Öğretim Programı'nın amaçları ile uyuşmamaktadır. Diğer yönden, MU dersi altyapı eksikliği, öğrencilerin dersi ciddiye almaması, ders içeriğinin yetersiz bulunması ve matematik dersinin devamı niteliğinde yürütülmesi nedeniyle varlığı olumsuz bir ders olarak değerlendirilmektedir. MU dersinin seçim aşamasında öğrencilerin veliler, öğretmenler ve okul yönetimi tarafından yönlendirildikleri belirtilmektedir. Özetle, seçmeli ders misyonuna aykırı olarak MU dersinin seçim aşamasında genellikle öğrencilerin özgürce hareket edemedikleri ve yetenekleri-istekleri doğrultusunda bu dersi seçemedikleri görülmektedir.

Anahtar Kelimeler: seçmeli dersler, seçmeli matematik uygulamaları, matematik eğitimi

THE PRESENCE OF AN ELECTIVE APPLIED MATHEMATICS COURSE AND ITS SELECTION PROCESS

Abstract:

Present study aims to examine the views about the presence of an elective mathematics course (Matematik Uygulamaları-MU) and its' selection process. Data was collected through interviews with middle school mathematics teachers and students and focus group interviews with students. The content analysis method is used to interpret data. Results reveal that the MU is perceived as a crucial lesson that improves mathematical thinking and attitude towards mathematics, develops collaborative learning skills. Also, considered an opportunity to exercise for central exams, which does not comply with the objectives of the MU course curriculum. On the other hand, the MU is considered unnecessary due to the lack of equipment, weak motivation caused by grading system, insufficient content of the course, and being conducted as a continuation of the math lesson. The students are guided by parents, teachers, and/or school administration during the selection process. In summary, contrary to the mission of an elective course, during the MU course selection process, students generally could not show their free will and could not choose the MU according to their interests and abilities. Also, there are cases where MU can be perceived as a study time outside of its purpose.

Keywords: elective course, applied mathematics, mathematics education

Giriş

21.yy. yeterliliklerine göre değişime ve gelişime açık, öğrenmeyi öğrenen ve karşılaştığı problem durumlarına özgün ve yenilikçi çözümler geliştiren bireyler bilgi çağının "eğitimli" bireyleri olabileceklerdir. Bu bağlamda, bilgiyi inşa eden ve karşılaştığı problem durumlarına uyarlayabilen bireyler için öğrenci merkezli eğitim ortamlarının oluşturulması (Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi [EARGED], 2007) ve yetenekleri doğrultusunda gerekli ve yeterli eğitim fırsatlarına sahip olmaları toplumsal hayata uyumun ve gelişimin sağlanabilmesi için önemli görülmektedir (Zhu, 2018; National Council of Teachers of Mathematics [NCTM], 2000). Öğrenciyi merkeze alan eğitim anlayışına göre her birey biriciktir ve farklı öğrenme yöntemlerine sahiptir. Dolayısıyla yapılacak öğretim uygulamalarının bireysel farklılıkları gözeterek şekillendirilmesiyle donanımlı ve nitelikli bireylerin topluma kazandırılması sağlanabilecektir (Aktepe, 2005; Brush ve Saye, 2000; Kıncal, 1990). Bu nedenle, bireylerin dünyadaki değişim-

lere uyumunu sağlayabilecek ve öğrenci merkezli eğitim anlayışın gereği olarak ilgi alanlarını keşfedebilecekleri, yeteneklerini geliştirebilecekleri ve bilgilerini uygulama alanları bulacakları çeşitli seçmeli dersler önemli görülmektedir (EARGED, 2008).

Seçmeli dersler, temel-zorunlu dersleri destekleyen, öğrencinin ilgisi doğrultusunda bilgilenmesine olanak sağlayan ve bireysel eğitim için bir temel oluşturabilecek bağlamlar olarak değerlendirilmektedir. Ayrıca, seçmeli derslerin çok çeşitli ve türlü alanlarda olması öğrencilere çeşitlendirilmiş öğrenme ortamları ve yeteneklerini keşfedip geliştirebileceği fırsatlar sunarken esnek bir program oluşturarak öğretim faaliyetlerini destekleyebilecektir (Merritt, 2016). Yu (2010) öğrencilerin ilgileri ve eğilimleri doğrultusunda seçebileceği derslerin varlığının, geniş bir öğrenme çerçevesi sunabileceğini ve deneyimlerini zenginleştirebileceğini ifade etmektedir. Buna ek olarak, temel-zorunlu derslerin yanı sıra öğrencilere seçebilecekleri derslerin sunulması demokratik bir toplum özelliği olarak tercih hakkının ve kendini keşfetme fırsatını beraberinde getirebilecektir. Bu durum sağlıklı birey ve toplum oluşumu için önemli bir uygulama fırsatı olarak görülmektedir (Baykan, 2013; Tanhan, 2013).

Dünyada seçmeli dersler uygulamasının iki ana yaklaşımla ele alındığı görülmektedir. Birinci yaklaşıma göre seçmeli dersler öğrencilerin yeteneklerini keşfedebilecekleri ve geliştirebilecekleri çeşitlikte ve durumlarda ele alınmaktadır. Bu yaklaşım özellikle ABD ve Kanada gibi ülkelerde öne çıkmaktadır. İkinci yaklaşıma göre ise seçmeli dersler toplumsal alanda sorunlu görülen göç, tarih, dil gibi alanlarda şekillenmektedir ve bu yaklaşıma genellikle Avrupa ülkelerinde rastlanmaktadır (Taş, 2004). Türkiye'de ortaokul seçmeli ders uygulaması incelendiğinde çok büyük bir çeşitlilik olduğu görülmektedir. Bu durumun şekillenmesinde Türkiye'nin uluslararası sınavlardaki sıralamaları ve toplumun beklentileri rol oynamaktadır. Örneğin TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study) gibi uluslararası ölçme değerlendirme uygulama sonuçları seçmeli derslerin oluşturulmasını etkileyebilecek bir faktör olarak değerlendirilebilir. Çünkü, TIMSS matematik öğretim programlarında bulunan içerik bilgisinin yanı sıra bilme, uygulama ve akıl yürütme gibi bilişsel becerileri ölçmektedir. Buna ek olarak, bilimsel ve teknolojik gelişmeler matematik eğitimi ile bireyin kazanacağı becerilerin değişmesine yol açmıştır. Örneğin, kâğıt üzerinde yapılan hesaplama becerileri yerini tahmin ve zihinden işlem becerilerine, problem çözme ve modelleme stratejilerine, veri analizi ve teknoloji kullanımı gibi becerilere bırakmıştır (Olkun ve Toluk-Uçar, 2006).

Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi (2016) içerisinde tanımlanan sekiz anahtar yetkinlikten biri olan matematiksel yetkinlik, "günlük hayatta karşılaşılan bir dizi problemi çözmek için matematiksel düşünce tarzını geliştirmek ve uygulamak" olarak tanımlamıştır (Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı [TTKB], 2018; 4). Buna göre, "derste matematik yapmak" gerçek hayatta karşılaşılan bir problemi uygun modellemeler kurarak çözmek olarak tanımlanmaktadır (Gür ve Seyhan, 2006; Van de Walle, Karp ve Williams, 2013). Problem çözme ise bireyin düşünme, tartışma ve muhakeme etme yete-

neklerini geliştiren bir süreç olarak görülmektedir (Altun, 2002). Ayrıca, matematiğin sadece bilişsel becerileri artıran bir bağlam olarak değil aynı zamanda bireyi topluma hazırlayan bir araç olarak kabul edildiği belirtilmektedir (Organization for Economic Co-Operation and Development [OECD], 2013; Yolcu, 2019). Örneğin, matematiğin günlük hayattaki işlevini anlayabilen ve özümseyen bireylerin uyumlu ve üretken bireyler olarak karşılaştıkları problem durumlarına uygun çözümler getirebilecekleri ve yerinde kararlar alabilecek yetkinlikte olabilecekleri öne sürülmektedir (Gal ve Tout, 2014). Bu bağlamda, öğrencilerin matematiksel yetkinliklerini artırmak, problem çözme becerilerini geliştirerek gerçek hayat uygulamalarını fark etmelerini sağlamak ve matematiğe karşı olumlu tutum geliştirmelerini destekleyecek önemli bir seçmeli matematik dersi (Matematik Uygulamaları [MU]) 2012 yılından itibaren ortaokul düzeyinde seçmeli dersler arasında yer almaktadır (TTKB, 2018).

İlgili literatür incelendiğinde MU dersinin varlığına ilişkin görüşlerin araştırıldığı çalışmaların farklı açılardan ele alındığı görülmektedir. Örneğin, Erdem ve Genç (2014) ve Keşan, Coşar ve Erkuş (2016) MU dersine ilişkin sadece öğrenci görüşlerini, Çoban ve Erdoğan (2013) Demirtaş, Arslan, Eskicumali ve Civan (2015), Ataman (2015), Boyraz ve Güçlü (2018), ve Öden ve Yıldız İkikardeş (2020) ise sadece öğretmen görüşlerini ele almışlardır. Sadece Eyiol (2019) çalışmasında öğrenci ve öğretmen görüşleri birlikte ele alınmaktadır. Ayrıca bu çalışmaların birçoğunda MU dersinin genel olarak ele alındığı dersin varlığına-gerekliliğine ilişkin özel bir ayrım yapılmadığı görülmektedir. Alanda yapılan bazı çalışmalarda ise MU dersinin matematiksel okuryazarlığa ve duyuşsal özelliklere (güdülenme-tutum) etkisi irdelenmektedir (İnam ve Ünsal, 2017; Şaban, 2019; Yeniel,2019). MU dersinin en çok seçilen seçmeli dersler arasında yer alması üzerinde durulması gereken diğer bir noktadır (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2015). Seçim süreci açısından bakıldığında ise genel olarak seçmeli derslerin seçim süreçlerinin incelendiği (Eşbahoğlu, 2015; Kaya, 2015; Özüt, 2014; Uysal, 2015) görülmektedir ve MU dersi özelinde seçim sürecine ilişkin yeterince araştırma bulunmamaktadır.

Bir seçmeli dersin varlığı ve gerekliliği hakkındaki düşüncelerin dersin seçilmesinde önemli bir etken olabileceği düşünülmektedir. Ayrıca seçmeli bir ders ile ilgili deneyimlerini arkadaşları ile paylaşan öğrencilerin veya öğrencilerine tavsiyede bulunan öğretmenlerin düşünceleri seçmeli derslerin amacının doğru anlaşılmasına, verimliliğine ve hatta sürdürülebilirliğine katkı sunabilecektir. Örneğin, not ortalamasına yapacağı katkı nedeniyle MU dersinin seçilmesi (Boyraz ve Güçlü 2018; Keşan, Coşar ve Erkuş, 2016) seçmeli derslerin hedeflerinin tam olarak anlaşılmadığını göstermektedir. Bu nedenle, bu çalışma çeşitli paydaşlar (matematik öğretmenleri ve çeşitli ortaokul düzeylerinde öğrenciler) açısından MU dersinin varlığı-gerekliliği ve seçim süreci hakkında bütüncül bir bakış açısı sunmayı hedeflemektedir. Böylece MU dersinin varlığının önemini vurgulamak ve dersin gelişimine katkı sunmak amaçlanmaktadır. Bu bağlamda, araştırma sürecinde şu soruların cevapları araştırılmıştır:

1. Öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre MU dersinin varlığı nasıl değerlendirilmektedir?

2. Öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre MU dersinin seçim süreci nasıl gerçekleşmektedir?

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu çalışmada nitel araştırma yaklaşımlarından durum çalışması modeli kullanılmıştır. Durum çalışmalarında amaç gerçek yaşamın, güncel bağlam ya da doğal-sınırlı ortamın içindeki bir durumun araştırılmasıdır ve amaç belirli bir duruma ilişkin sonuçlar ortaya koymaktır (Yin, 2009). Bu çalışmada MU dersinin varlığı ve seçim sürecinin nasıl gerçekleştiği incelenecek durum olarak belirlenmiştir ve bu sürece ilişkin öğrenci ve öğretmen görüşleri incelenmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Düzce ilinin, 2015 yılında devlet okullarında bulunan 27 öğretmen (ortaokul matematik öğretmeni ve MU dersini yürüten diğer branş öğretmenleri) ve çeşitli sınıf düzeylerinden (5,6,7. sınıf) 84 MU dersi öğrencisi oluşturmaktadır. Çalışma grubunun seçiminde amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik yöntemi kullanılmıştır ve çeşitliliğin sağlanması adına 22 ortaokul, 2 imam hatip ortaokulu ve bir yatılı bölge ortaokulu görüşme yapılacak okullar olarak belirlenmiştir. Farklı okul türleri seçilerek bulguların farklı bakış açılarını veya farklılıkları yansıtma olasılığını artırmak amaçlanmıştır (Creswell, 2015). Araştırmacının belirlediği okullarda görüşmeye onay veren, zamanı uygun olan öğrenci ve öğretmenler tesadüfi olarak seçilmiştir. Çalışma grubuna ait özellikler Tablo 1 ve Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 1. Çalışma Grubuna Ait Öğretmen Özellikleri

Cinsiyet	Kadın **13**	Erkek **14**		
Kıdem yılı	1-5 yıl	6-10 yıl	10-20 yıl	25 yıl ve üstü
	11	**10**	**4**	**2**
Branş	Matematik **22**	Diğer **5**		
Mezun olduğu fakülte	Eğitim Fakültesi **23**	Diğer **4**		
Okuldaki konum	Kadrolu **24**	Ücretli **3**		
Toplam	**27**			

Tablo 2 Çalışma Grubuna Ait Öğrenci Özellikleri

		Sınıf Seviyeleri			Öğrenci Sayısı
		5. Sınıf	**6. Sınıf**	**7. Sınıf**	
Bireysel Görüşmeler		4	6	5	15
Odak Grup Görüşmeleri	**1. Odak**	7	6	5	69
	2. Odak	5	8	6	
	3. Odak	5	5	6	
	4. Odak	5	-	6	
	5. Odak	-	-	5	
Toplam		26	25	33	**84**

Verilerin Toplanması

Nitel araştırma yaklaşımına uygun olarak araştırma verisi görüşme ve odak grup görüşmesi yoluyla derlenmiştir. Görüşmeler araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış öğretmen ve öğrenci görüşme formu kullanılarak yürütülmüştür (Ek 1). Yarı yapılandırılmış görüşme formları araştırmacının görüşme sürecinde daha esnek davranabilmesine ve görüşmenin daha akıcı ve doğal seyrinde gerçekleşebilmesi açısından tercih edilmiştir. Ayrıca sonda sorular sorarak derinlemesine veri toplanmaya çalışılmıştır. Görüşme formu ilgili literatür dikkate alarak hazırlanmış ve uzman görüşü alınarak son şekli verilmiştir. Daha sonra bir matematik öğretmeni ve bir MU öğrencisiyle ön uygulamaları yapılmıştır. Ön uygulamalardan sonra görüşme formlarına nihaî şekli verilerek veri toplama sürecine başlanmıştır. Görüşmeler sırasında görüşmecilerden izin alınarak ses kaydı alınmış ve daha sonra transkripsiyonu yapılmıştır. Yapılan öğretmen görüşmeleri en az 6 dakika 41saniye, en çok 26 dakika 11 saniye sürmüştür. Öğrenci görüşmeleri ise en az 2 dakika 39 saniye, en çok 8 dakika 44 saniye sürmüştür. Odak grup görüşmesi yapılan öğrenciler konu alanı uzmanı olarak kabul edilmişlerdir ve görüşme öncesinde amaçtan ayrıntılı olarak haberdar edilmişlerdir. Yapılan odak grup öğrenci görüşmeleri en az 6 dakika 08 saniye, en çok 15 dakika 08 saniye sürmüştür. Görüşme yapılan öğretmenler ve öğrenciler cinsiyetlerine ve ismin sosyokültürel özelliğine uygun gerçek insan isimleri kullanılarak kodlanmıştır.

Verilerin Analizi

Bu araştırmada verilerin çözümlenmesi ve yorumlanmasında içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Böylece verilerin ayrıntılı bir şekilde incelenmesi ve tanımlanması amaçlanmıştır. Verilerin analizi sorumlu yazar tarafından yapılmıştır. Analiz süreci boyunca uzman görüşü alınarak düzenlemeler yapılarak süreç tamamlanmıştır. Verilerin analiz sürecinde Miles ve Huberman'ın (2015) önerdiği ilkeler benimsenmiştir:

- *Ses kayıtlarından (çözümleme) metin oluşturma,*
- *Verilerin kodlanması ve ikinci kodlama,*

Kodlamalar araştırmacı tarafından 4 ay ara verilerek yapılmıştır. Kodlamalar arası uyum için Miles ve Huberman'ın (2005) geliştirdiği kodlamalar arası uyuşma yüzdesine bakılmıştır ve şu şekilde hesaplanmıştır: [Görüş Birliği/(Görüş Birliği+ Görüş Ayrılığı)]x100

Öğretmen, öğrenci ve öğrenci odak grup görüşmelerinden elde edilen kodların uyuşma yüzdeleri sırasıyla %83,87; %77,5 ve %84,4 olarak bulunmuştur.

- *Temalaştırma-tema-kod karşılaştırması,*
- *Alt temalar ve temalara ulaşma,*

Analiz sürecinde öğrenci ve öğretmen verisi ayrı ayrı kodlanmıştır. Fakat ilişkilendirme (temalaştırma) aşamasında benzer alt temalar olduğu görülmüştür. Bu nedenle farklı veri toplama araçlarından elde edilen bulgular ortak temalar altında derlenerek düzenlenmiş ve yorumlanmıştır (Fraenkel ve Wallen, 2012; Merriam, 2009).

- *Tablolaştırma ve verilerin sunumu ve tabloların açıklanması* ve *yorumlanması*

Analiz sonucu elde edilen temalar ve alt temaların nihaî hâliyle bulgular kısmında sunulmuştur.

Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırmada geçerlik kavramı inandırıcılık ve transfer edilebilirlik (aktarılabilirlik) başlıkları altında incelenmiştir (Maxwell, 1996; Merriam, 2009; Yıldırım ve Şimşek, 2013). Araştırmada inandırıcılığı sağlamak için veri kaynakları ve veri toplama araçları çeşitlendirilerek araştırılan durumdaki farklı bakış açılarının ve deneyimlerin ortaya çıkarılması sağlanmıştır. Bu doğrultuda elde edilen bulguların bütünlüğü karşılaştırılarak bütünleştirilmiştir. Araştırmanın yöntem kısmında süreç detaylandırılarak transfer edilebilirlik artırılmaya çalışılmıştır. Araştırmada güvenirlik kavramı tutarlılık ve teyit edilebilirlik başlıkları altında incelenmiştir (Merriam, 2009; Yıldırım ve Şimşek, 2013). Tutarlılığı artırmak için görüşmelerin birebir dökümü yapılmış ve ses kayıtları ile yazılı dokümanların tutarlığı tekrar dinlenerek kontrol edilmiştir. Ayrıca görüşmelerde soruların sorulmasında benzer sıra ve yaklaşım tercih edilerek tutarlılık artırılmaya çalışılmıştır. Bulguların yorumlanmasında kullanılan verilerin asıllarına bağlı kalınarak doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

Bulgular

MU Dersinin Varlığı

MU dersinin varlığına ilişkin görüşler **olumlu bakış** ve **olumsuz bakış** olmak üzere iki tema altında derlenmiştir. O**lumlu bakış** temasında dersin öğrencilere ve öğretmenlere sağladığı faydalar vurgulanmaktadır. Buna göre, MU matematik dersini destekleyen ve matematiğe yönelik duyuşsal özelliklerin gelişimini teşvik eden bir derstir. Ayrıca problem çözme, işbirlikli öğrenme, yaratıcı düşünme ve kendini tanıma

gibi 21. yüz yıl becerilerini desteklemektedir. Buna göre ***olumlu bakış*** temasında derlenen görüşler *matematik dersini destekler*, *matematiğe yönelik duyuşsal özelliklerin gelişimi destekler* ve *beceri gelişimini destekler* olarak üç alt temada gruplanmıştır. İlgili görüşler Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. MU Dersinin Varlığına İlişkin Olumlu Bakış

Tema	Alt Tema	Kodlar
Olumlu Bakış	**Matematik Dersini Destekler**	Bire bir çalışma fırsatı vererek öğretmenin öğrenciyi daha iyi tanımasını sağlar.
		Öğretim programı, zaman ve konu esnekliği sağlar.
		Farklı uygulamalara fırsat verir- farklı öğrenci özelliklerine hitap eder.
	Matematiğe Yönelik Duyuşsal Özelliklerin Gelişimi Destekler	Matematiğe yönelik farkındalığı artırır.
		Matematiğe yönelik güdülenmeyi artırır.
		Matematiğe yönelik özgüveni artırır.
		Akademik öz benliği geliştirir.
	Beceri Gelişimini Destekler	Matematiği günlük hayatta kullanma becerisini geliştirir.
		Problem çözme becerisi geliştirir.
		Matematik okuryazarlığını geliştirir.
		Yaratıcı- soyut düşünme becerisi geliştirir.
		İşbirlikli çalışma becerilerini geliştirir.
		Karar alma becerisi kazandırır.
		Yeteneklerini keşfetme- kendini tanıma becerisi kazandırır.

Tablo 3'teki m*atematik dersini destekler* alt temasındaki görüşlere göre MU dersi; öğretim programı, konu ve zaman açısından esneklik sağlayan, farklı uygulamalara fırsat vererek farklı öğrenci özelliklerine hitap eden, öğrenciyle birebir çalışma fırsatı sunarak öğretmenin öğrencisini daha iyi tanımasını sağlayan ve tüm bu yönleriyle matematik dersini destekleyen varlığı gerekli bir ders olarak görülmektedir. Bu konuda Bülent öğretmen aşağıdaki şekilde görüş belirtmiştir:

> *"...Matematik programı belli bir sistem dâhilinde her kazanım karşısında kaç saat işleneceği çok sistemli bir şekilde ilerliyor. Ama seçmeli de bu biraz daha esnek diyebiliriz. Öğrenciye ve öğretmene ekstra yapılacak şeyler için daha fazla zaman verebiliyor... 35 dakika tempolu bir şekilde ders işlemek durumunda oluyoruz. Ama seçmeli de bu böyle*

değil. Saatler esnek, konular esnek. Öğrenci biraz daha farklı bir mantıkla geliyor. Öğretmen de farklı bir mantıkla geldiği için işleniş itibarıyla daha rahat."

Matematiğe yönelik duyuşsal özelliklerin gelişimi destekler alt temasına göre, MU dersi matematiğe karşı farkındalığı, güdülenmeyi, özgüveni artırarak matematiğe karşı olumlu tutum kazandırmaktadır. Ayrıca akademik öz benliği geliştiren bir ders olarak görülmektedir. Bu konuda Fatma ve Bülent öğretmen aşağıdaki şekilde görüş belirtmiştir:

""MU dersini bir ihtiyaç olarak düşünmemiştim aslında ama dersleri vermeye başladıktan sonra hani çocukların biraz daha rahatladıklarını, matematik korkutucu geliyor ya, ama MU olunca daha fazla rahatladıklarını düşünüyorum. Daha çok seviyorlar oyunlarla öğrenebileceklerini düşünüyorlar o yüzden bence bir gereklilikmiş çocukların rahatlamaları adına. Daha böyle onun yapabileceği seviyede etkinlikler verirsiniz, bir grup içinde çocuk erir o derse karşı olan tavrını değiştirebilir. Bu arada gerçek derste yapamadığını seçmeli derste yaparak bu değişikliği oluşturabilir".

"...matematiğe küsmüş ve bir sebeple kopmuş öğrencilerin kazanılması ve seven öğrencinin daha ileriye taşınmasını, matematiksel düşüncesini geliştirmek, matematiği daha iyi tanıması için kesinlikle gerekli.""

Beceri gelişimini destekler alt temasına göre MU dersi matematik okuryazarlığını ve matematiği günlük hayatta kullanma becerisini geliştirir. Ayrıca yaratıcı-soyut düşünme ve problem çözme becerilerini destekler. Grup çalışmaları ile yapılacak etkinlikler sayesinde işbirlikli çalışma ve karar alma becerileri kazandırır. Matematiğin farklı uygulama alanlarını sergileyerek öğrencilere yeteneklerini tanıma fırsatı sunabilecek bir ders olarak görülmektedir. Bu konuda ifade edilen görüşlerden bazıları aşağıda sunulmuştur:

""Şu açıdan çok iyidir bence çocukların yaratıcılığını geliştirme gibi. Öğrencinin soyut düşünmesini daha farklı düşünmesini geliştirebilir. Bu öğrenci normal matematik dersinde de başarılı olabilir." (Murat Öğretmen)

"Mesela daha çok etkinlik yapıyoruz seçmelide... Daha çok matematiksel şey öğrendim, evde sokakta her yerde uyguluyorum." (Mert)

Normal derslerde hep kendi sınıf arkadaşlarımla oluyorum onlarla bir şeyler paylaşıyorum ama seçmeli derslerde diğer sınıftan gelen öğrenciler oluyor, kaynaşıp paylaşımlar yapıyoruz. Daha eğlenceli geçiyor". (Ayşe)"

MU dersinin varlığına ilişkin **olumsuz bakış** temasındaki görüşlerin genel olarak uygulamada yaşanan aksaklıklar ve olumsuzluklar bağlamında ele alındığı görülmektedir. Olumsuz bakış teması *öğretmen eksiklikleri*, *öğrenci eksiklikleri* ve *altyapı eksiklikleri* olarak üç alt temada gruplanmıştır. Bu konuda derlenen görüşler Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. MU Dersinin Varlığına İlişkin Olumsuz Bakış

Tema	Alt Tema	Kodlar
Olumsuz Bakış	Öğrenci Eksiklikleri	Matematik altyapısı yetersizdir.
		Dersi ciddiye almıyor-derse karşı güdülenmesi düşüktür.
		Hazır bulunuşlukları yetersizdir.
		MU dersi farkındalığı düşük-matematikten farklı görmüyor.
		Dersten beklentileri farklıdır.
		Başarı beklentisi düşüktür.
	Öğretmen Eksiklikleri	Derse karşı isteksizdir.
		Dersin gereklerine uyum sağlayamıyor.
		Program bilgisi yetersizdir.
		Kendini geliştirme fırsatı bulamıyor.
		Matematik dersinden farklılaştırılamıyor.
	Altyapı Eksiklikleri	MU dersi için ihtiyaç analizi yapılmamıştır.
		Derslik, materyal ve öğretmen yeterli değildir.
		Haftalık programda verimli saatlerde yer almıyor.
		Seçim amaçlarına göre grup oluşturulamıyor.
		MU Dersi Öğretim Programı, genel, basit ve yetersizdir.

Tablo 4'te *öğrenci eksiklikleri* alt temasında derlenen görüşlere göre öğrencilerin akademik altyapısı MU dersi için yetersiz bulunmaktadır. Ayrıca, hazır bulunuşlukları, derse karşı farkındalıkları ve güdülenmeleri düşüktür ve bu nedenle MU dersi öğrenciler tarafından ciddiye alınmamaktadır. Tüm bu olumsuzluklar ise öğrencilerin başarı beklentilerini düşürmektedir. Bu konuda ifade edilen görüşlere örnekler aşağıda sunulmuştur:

> *""Diğer mat dersinde daha bir ciddi anlatılıyor gibi konular sonuçta bu seçmeli olduğu için pek önem verilmiyor gibi. Öğrenciler tarafından öyle. Öğretmenler önem veriyor da biz pek önem vermiyoruz. Bilemiyorum, adı üstünde seçmeli, biz seçiyoruz hani ciddi bir ders gibi gözükmüyor o yüzden. Şöyle, yani ilkokuldan beri yapsalardı seçmeli dersleri normal bir ders olarak görecektik fakat geçen yıldan beri seçtiğimiz için tam kavrayamadık". (Beril)*

> *"...Öğrencilerin bakış açısı da bu şekilde, devamsızlık sorunu çıkıyor. Çocuk buna gerçekten ders anlamında bakmıyor." (Ali Öğretmen)*

> *"Bana göre iki tarafı da memnun etmeyen etkinlikler düzenliyoruz şu an. İki tarafı da memnun edecek bir şey bulamadık henüz. Çünkü seviye farkı, beklenti farkı var. Matematiği iyi olan öğrenci çok farklı şeyler bekliyor, çok farklı bir dünyaya gireceğini düşünüyor. Öbür çocuk da etüt tarzı olacak zannediyor". (Ahmet Öğretmen)"*

Öğretmen eksiklikleri alt temasında sunulan görüşlere göre öğretmenlerin MU dersi için isteksiz oldukları, yeterli hazırlık yapamadıkları ve kendilerini geliştirme fırsatı bulamadıkları belirtilmektedir. Ayrıca, MU Dersi Öğretim Programı hakkında yeterli bilgileri olmadığı için öğretmenler dersin gereklerine uyum sağlayamamaktadır. Bu konuda ifade edilen görüşlerden bazıları aşağıda sunulmuştur:

""...O programı bilmiyorum, uymadığım için." (Nezahat Öğretmen)

"...Ben yaklaşık haftada kırk saat derse giriyorum. Ama bu sizin göreviniz araştırın da diyebilirsiniz. Ama benim durum elimi kolumu bağlıyor." (Bilal Öğretmen)

"...biraz da öğretmenin yaratıcılığına da bağlı bu, bununla ilgili çok araştırma yapmamız oyunlar türetmemiz gerekiyor…" (Ali Öğretmen)

"Bazen oyunlar oynuyoruz ama matematik dersinde mi MU dersinde mi hiç bilmiyorum. Çünkü MU uygulamaları diye dizmiyorum ders programına. Onu da matematik diye yazıyorum." (Didem)

"Zaten çok bir fark yok matematik dersinden aynı şeyleri işliyoruz. Bakış açım çok değişmedi yani." (Mehmet)."

Altyapı eksikliği alt temasında sunulan görüşlere göre MU dersi için ihtiyaç analizi yapılmamıştır ve gerekli altyapı düşünülmemiştir. Okullardaki öğretmen sayısının yeterli olmadığı ve okulların derslik, donanım, kaynak ve materyal eksikliği yaşadığı belirtilmektedir. Okulların var olan kaynaklarına göre dersin gereklerine uyum sağlaması beklenmektedir. Bu durum seçmeli derslerin verimsiz saatlerde yer almasına veya sınıfların aşırı kalabalık olmasına neden olmaktadır. Ayrıca öğrencilerin seçimlerine uygun yerleştirmeler ve seçme amaçlarına uygun gruplandırmalar yapılamadığı görülmektedir. Bu konuda ifade edilen görüşlerden bazıları aşağıda sunulmuştur:

""Fakat MU için bir alt yapı oluşturmamış yani hiçbir malzememiz yok. Hiçbir malzeme olmadığı gibi etkinlik yapabileceğimiz herhangi bir kitabımız da yok". (Defne Öğretmen)

"Mevcutlar kalabalık, idaresi zor oluyor. Genelde sınıf içinde seçmeli dersler için çok fazla etkinlik alanı kalmıyor. Matematik dersi ve MU dersi için özel bir sınıf olmalı". (Kazım Öğretmen)

"Ben ilk dersimin mat olmasını istiyorum beynim boş olması için. Bu konudaki düzenlemelerini sevmiyorum. Seçmeli Matematiği en sona alıyorlar". (Şeyma)

"Çünkü o dersi alan öğrencilerin oluşturduğu sınıfta ihtiyaç tam olarak o programa uymayabiliyor". (Bülent Öğretmen)"

MU Dersi Seçim Süreci

MU dersi seçim süreci ile ilgili görüşlerinin analizi sonucunda ***seçim süreci*** ve ***seçme nedeni*** temaları oluşturulmuştur. ***Seçme nedeni*** temasına göre MU dersinin seçil-

me nedenleri *ilgi-sevgi*, *değerli bulma*, *matematik takviyesi- merkezî sınavlara hazırlık* ve *yönlendirme-zorunluluk* olarak dört alt temada gruplanmaktadır. Bu konuda derlenen görüşler Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5. MU Dersi Seçme Nedeni

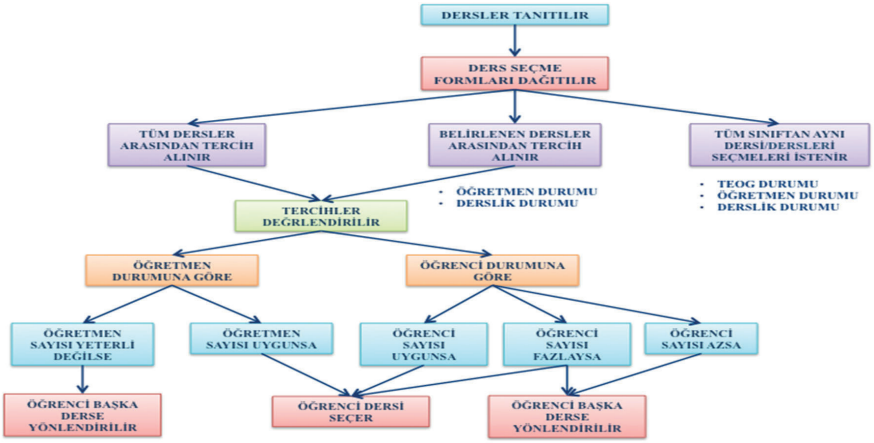
Tema	Alt Tema	Kodlar
Seçme Nedeni	**İlgi-Sevgi**	Matematiği sevdiği için seçer.
		Öğretmenimi sevdiği için seçer.
		Eğlenceli olduğu için seçer.
		Problem çözmeyi sevdiği için seçer.
		Matematikte iyi olduğu için seçer.
	Değerli Bulma	Matematik, zekâ geliştirici olduğu için seçer.
		Matematik öğretici olduğu için seçer.
		Matematik önemli olduğu için seçer.
		Matematik hayatın içinde olduğu için seçer.
		Ekstra bilgiler öğrendiği için seçer.
		Hayatı kolaylaştırması için seçer.
	Matematik Takviyesi-Merkezî Sınavlara Hazırlık	Zor olan matematik dersine yardımcı-hazırlık olması için seçer.
		Konu tekrarı yapmak için seçer.
		Eksikleri tamamlamak için seçer.
		Matematik ders başarısını arttırmak için seçer.
		Soru/test çözmek için seçer.
		Merkezî sınavlara-liseye hazırlık için seçer.
		Gelecekteki mesleğine altyapı olması için seçer.
	Yönlendirme -Zorunluluk	Aile zoruyla veya okul-öğretmen yönlendirmesiyle seçer.
		Öğretmen sayısı yetersiz olduğu için seçer.
		Seçilebilecek dersler kısıtlı olduğu için seçer.
		Tüm sınıfın aynı dersi seçmesinin istenmesi durumunda seçer.

Tablo 5'te sunulan *ilgi-sevgi* temasına göre MU dersi öğrenciler tarafından sevildiği ve ilgi alanlarına uygun olduğu için seçilmektedir. Ayrıca matematikte başarılı ve yetenekli olanlar tercih etmektedir. *Değerli bulma* alt temasında derlenen görüşlere göre matematiğin önemli olduğu ve günlük hayatta faydalı olabileceği düşünülmektedir. *Matematik takviyesi-merkezî sınavlara hazırlık* alt temasında derlenen görüşlere göre ise

merkezî sınavlarda fayda sağlayacağı veya matematik takviyesi olarak düşünüldüğü için MU dersi seçilmektedir. Ayrıca *yönlendirme-zorunluluk* alt temasına göre veli veya öğretmen-okul yönetiminin yönlendirmesi ve altyapı eksiklikleri nedeniyle zorunlu olarak dersi seçme durumu oluşmaktadır. Buna göre ifade edilen görüşlerden bazıları aşağıda sunulmuştur:

> *""Hem matematiği sevdiğim için hem de eğlenceli olacağını düşündüğüm için dersi seçtim." (Yiğit)*
>
> *"Öğretmenlerimiz sayesinde sevdiğimiz için matematiği seçtim. Matematikte başarılı buluyorum kendimi." (Damla)*
>
> *"Çünkü matematikle ilgili şeyler yapıyoruz ve matematik dersi çok önemli." (Sinemis)*
>
> *"Kendimi matematik alanında geliştirmek. Belki derse etkisi olur test çözdükçe daha iyi soruları pekiştiririm, daha hızlı test sorusu çözerim. (Eda)*
>
> *"Seçtim çünkü mesleğim ona dayalı. Çok daha iyi olmam gerekiyor" (Burak)*
>
> *"Aslında biz seneye sınav olacağımız için çalıştırırız dedi hocalar biz de o yüzden seçtik. Kâğıtlar dağıtıldı istediğiniz ders seçmek serbest denildi. Herkes istediği dersi seçti ama seneye çalışmak için dersler seçildi." (Ömer)*
>
> *"Bazı veliler TEOG sınavına katkısı olsun diye baskı yapıyorlar." (Ceylin Öğretmen)*
>
> *"Bizde sınıflar az ve seçmeli dersi hepsi seçiyor zorunlu olarak. Bir sınıfta 10 kişi seçiyorsa bütün sınıf aynı dersi alıyor". (İpek Öğretmen)*
>
> *"Bir de seçmeli derslerimizde şey var bizim, sınıf sınıf seçmeli yapıyoruz. Böyle olduğu için daha fazla verimli hâle getirmek adına böyle yaptık. Çünkü bir o sınıftan bir bu sınıftan olunca çok karışık oluyor güzel olmuyor. Tam bir sınıf yapınca güzel oldu, diğer türlü bir sınıftan 1 öğrenci diğer sınıftan 2 öğrenci falan dersken çok karışıklık oluyordu ve güzel olmuyordu o sistem. Bu sisteme döndüğümüzde iyi oldu." (Furkan Öğretmen)*
>
> *"Ben açıkçası öğrencilerin dersi seçmeleri konusunda yönlendiriyorum. İstemeyen, matematikte zayıf olan öğrencilerin dersi seçmesini istemiyorum. Açık açık söylüyorum zaten". (Hamza Öğretmen)"*

Seçim süreci temasına göre ders seçimine karar verenler genelde veliler ve okul yönetimdir. Diğer bir ifadeyle öğrencilerin ders seçiminde özgürce hareket edemedikleri ve bu konuda yönlendirildikleri görülmektedir. Seçim süreci temasına ait ayrıntılı bir şema Şekil 1'de sunulmuştur.



Şekil 1. MU Dersi Seçim Süreci Şeması

Şekil 1'de görüldüğü üzere seçmeli derslerin seçim işlemlerinin derslerin tanıtılması ile başladığı görülmektedir. Fakat MU dersinin tanıtımının bazı okullarda yapıldığı bazılarında ise yapılmadığı ifade edilmiştir. Tanıtım aşamasından sonra okul yönetiminin belirlediği seçilebilecek derslerin bir seçim formu aracılığıyla öğrencilere sunulma aşaması görülmektedir. Fakat seçilebilecek derslerin okullardaki öğretmen sayısı ve norm fazlalığı ile belirlendiği ifade edilmektedir. Bir sonraki aşmanın tercihlerin değerlendirilmesi olduğu görülmektedir. Bu aşamada öğretmen ve öğrenci durumuna göre sınıfların oluşturulduğu görülmektedir. Bazı durumlarda sınıfta çoğunluğun seçtiği MU dersinin zorunlu seçmeli olarak tüm sınıfa seçmeli ders olarak sunulduğu görülmektedir. Özetle, MU dersinin seçim sürecini yeterli branş öğretmeni sayısı, norm fazlası öğretmen sayısı ve sınıf çoğunluğu belirlemektedir. Bu konuda ifade edilen görüşlerden bazıları aşağıda sunulmuştur:

> *""Öğretmenimiz MU dersini anlattı bu dersi seçersek test çözüyoruz, konu pekiştiriyoruz, eğlenceyle öğreniyoruz dedi." (Rüya)*

> *"Veliler tabi ki işin en büyük kısmını oluşturuyor, çocuğa çok bırakmıyorlar açıkçası. Veliler tamamen çocukların akademik başarısını yükseltecek şekilde seçiyorlar. Mesela MU birinci sırada en çok seçilen ders. Bunun sebebi de bence veli. Veli istiyor ki çocuğum ekstra matematik dersi görsün." (Ahmet Öğretmen)*

> *"Mesela on beş kişi matematik seçtiğinde diğerleri de matematik almak zorunda." (Demir)*

"Norm fazlası eksiği... Bizim okulumuzda şimdi 5 tane matematikçi var, 6 tane fenci vs. Hani bu insanların diğer okullara gitmesi de mümkün değil orada da bir yığılma var. Ama bu okuldayken kendi derslerine tam olarak giremiyorlar mesela haftalık girmesi gereken bir ders var 15 saat, şimdi onlara ek ders açılması mantığıyla bu dayatmalar yapıldı. Seçmeli spor, fizik etkinlikleri bilmem ne bunları seçeceksiniz diye, ya da matematik –bizde yaşanıyor- bunları seçeceksiniz diye." (Ali Öğretmen)

"Genelde idare bir anket hazırlıyor. Bu anketi öğrencilere veriyor ve seçmeleri isteniyor. Ama her seçen öğrenciyi ona gönderiyorlar mı dersiniz ben hiçbir okulda görmedim. Diğer çalıştığım okulda da böyle yapılıyordu. Sınıf sınıf, şube şube. En çok hangisi seçilmişse ona göre veriyorlar." (Elif Öğretmen)"

Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada, MU dersinin öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal gelişimini destekleyen, problem çözme ve işbirlikli çalışma becerilerini geliştiren, konu ve zaman açısından matematik dersini destekleyen ve genel sınavlara hazırlık çalışmaları yapılabilmesi yönüyle varlığının olumlu bir ders olarak algılandığı sonucuna ulaşılmıştır. Fakat, altyapı eksikliği, öğrencilerin dersi ciddiye almaması, ders içeriğinin yetersiz bulunması ve matematik dersinin devamı niteliğinde yürütülmesi nedeniyle de varlığı olumsuz bir ders olarak değerlendirilmektedir. Ayrıca, MU dersi seçim sürecinde öğrencilerin özgür iradelerini ortaya koyamadıkları diğer bir ifadeyle ilgi ve isteklerine göre bu dersi seçemedikleri görülmektedir. Dersin seçim sürecinde velilerin, öğretmenlerin ve/veya okul yönetiminin öğrenciler adına karar verdikleri ifade edilmektedir.

MU Dersinin Varlığı

Çalışmanın sonuçlarına göre, MU hem öğretmenler hem de öğrenciler tarafından varlığı olumlu bir ders olarak algılanmaktadır. Örneğin, öğretmeni ders yükü açısından rahatlattığı, öğretim programı, konu ve zaman açısından esneklik sağladığı, farklı uygulamalara fırsat verdiği, öğrenciyle birebir çalışma fırsatı sunarak öğretmenin öğrencisini tanımasını sağladığı ve matematik dersini desteklediğini ifade edilerek öğrencilerin bilişsel gelişimine katkı sunabileceği belirtilmektedir. Akay, Çırakoğlu ve Yanar (2016), Çavuş ve Öztuna Kaplan (2016), Taş (2004) ve Uysal (2015) tarafından yapılan çalışmalarda da seçmeli derslerin öğretmenler tarafından gerekli ve yararlı olduğu ifade edilmektedir. Benzer şekilde Öden ve Yıldız İkikardeş (2020) çalışmasında öğretmenlerin MU dersi için olumlu görüş belirttiklerini ve dersi gerekli gördüklerini ifade etmektedir. Ayrıca, Eyiol'a (2019) göre ise değişen sınav sisteminin etkisiyle MU gerekli bir ders olarak görülmektedir.

MU dersinin öğrenci merkezli eğitim yaklaşımına uygun olarak öğrenciye hitap eden ilgi çekici bir ders olduğu ve bu nedenle öğrencilerin matematiğe yönelik duyuşsal özellikleri geliştirebileceği sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde, Ataman'a (2015) göre MU dersi ve etkinlikleri öğretmenler tarafından olumlu bulunmaktadır.

Bu durum, öğretim programında ifade edilen MU dersinin ilgi çekici içeriğiyle matematik dersi hakkındaki önyargıları yıkabileceği ve olumlu yönde tutum değişikliği oluşturabileceği öngörüsünü (TTKB, 2018) ve ilgili literatürde ifade edilen öğrencilerin matematik alanındaki güdülenmelerinin konuyu ilginç ve eğlenceli bulmalarından etkilenebileceğini görüşlerini desteklemektedir (Deci ve Ryan,1985; Vygotsky, 1998).

Çalışma sonuçlarına göre MU dersinde başarma hissi yaşayan çocukların matematiğe karşı özgüvenlerinin artabileceği ifade edilmektedir. Bu sonuç, derse karşı olumlu tutuma sahip olmanın matematik dersinde gösterilecek performansın önemli bir yordayıcısı olabileceğini gösteren çalışmalar (Ma ve Kishor, 1997) ve başarılı bir performans göstermenin algılanan öz yeterlik düzeyini arttırdığı görüşü ile uyumludur (Bandura, 2010). Benzer şekilde, Yeniel (2019) MU dersinin 6. sınıf öğrencilerinin matematiğe yönelik tutumlarını pozitif yönde etkileyebileceğini ifade etmektedir. Fakat, bazı çalışmalara göre MU dersinin 8. sınıf öğrencilerinin matematiğe karşı tutumlarını (Şaban, 2019) ve 5. sınıf öğrencilerinin matematiğe karşı motivasyonlarını (İnam ve Ünsal, 2017) etkilemeyebileceği ifade edilmektedir.

Araştırma sonuçları, MU dersi için öğrencilerin hazırbulunuşluklarının düşük olması ve MU dersi için altyapılarının eksik olması nedeniyle dersin varlığının olumsuz olarak algılandığını göstermektedir. Örneğin öğrencilerin MU dersini yeterince tanımadıkları ve dersi ciddiye almadıkları ifade edilmektedir. Benzer şekilde Öden ve Yıldız İkikardeş (2020) çalışmasında görüşülen öğretmenlerin çoğu öğrencilerin derse karşı olumsuz tutumlar sergilediğini ifade etmektedirler. İlgili literatürde bu durum öğrencilerin seçmeli derslerin mantığını anlamadığını veya istemedikleri dersleri seçmek zorunda kaldıkları için dersleri ciddiye almadıkları şeklinde ifade edilmektedir (Taş, 2004). Ayrıca, Uysal'a (2015) göre, öğrenciler zorunlu derslerin seçmeli derslerden daha önemli olduğunu düşünmektedirler. Demir ve Ok (1996) tarafından yapılan çalışmada ise öğretmenler seçmeli dersleri belli bir başarı seviyesinin üzerinde olan öğrencilerin alması gerektiğini ifade etmişlerdir.

Bu çalışmaya göre, MU dersi için gerekli ihtiyaç analizi aşamalarının göz ardı edilmesi, dersin sağlıklı yürütülmesi için gereken altyapının ve kaynakların (öğretmen, donanım, materyal) desteklenmemesi ve öğrencilerin seçme amaçlarına göre sınıflandırılmaması dersin varlığı açısından olumsuz bir algı yaratmaktadır. Ayrıca, bu çalışmanın bulguları arasında ifade edilen; öğretmen hazırbulunuşluklarının yetersiz olması, öğretmenlerin dersin gereklerine uyum sağlayamaması, program bilgilerinin yetersiz olması ve kendini geliştirme fırsatı bulamamaları bu görüşü destekler niteliktedir. Benzer şekilde, Eyiol (2019) çalışmasında öğretmenlerin MU dersinde bilgi ve yetenek bağlamında kendilerini yetersiz hissettikleri ve EARGED (2008) raporu ise bazı öğretmenlerin seçmeli ders yeterliliği konusunda sorunlar yaşadığı ifade edilmektedir. Ayrıca, bu durumun seçmeli derslerin verimliliğini etkileyebileceği ifade edilmektedir (Eşbahoğlu, 2015).

MU Dersi Seçim Süreci

Bu çalışmada, MU dersinin seçilme amaçları matematik öğrenmeye duyulan değer- ilgi-sevgi, matematik dersi için ek çalışma, merkezî sınavlara hazırlık ve zorunlu yönlendirme başlıklarında toplanmaktadır. Öğrencilerin matematik dersine verdikleri değer seçme amaçlarındaki en önemli unsur olarak tanımlanabilmektedir (Boekaerts, 2002). Erdem ve Genç (2014) ve Boyraz ve Güçlü'ye (2018) göre öğrenciler matematik notlarını yükseltmek veya matematik bilgi ve becerilerini geliştirmek için MU dersini seçmektedirler. Öden ve Yıldız İkikardeş'e (2020) göre konu tekrarı ve soru çözümü yapılması nedeniyle MU seçilmektedir. Keşan, Coşar ve Erkuş'a (2016) göre ise not ortalamasına yapacağı katkı nedeniyle MU dersi seçilebilmektedir. Dersi seçenlerin ve potansiyel olarak seçebilecek hedef grubu üzerinde bir görüş birliğinin olmaması ve çok farklı beklentilerin olması dersin tanıtımının yeterince yapılamadığı ve seçim amaçlarına göre öğrencilerin sınıflandırılamadığı göstermektedir. Seçmeli dersler için bilgilendirme ve tanıtım benzer araştırmalar tarafından da önerilmiştir (Coşkun, 2016; Demir ve Ok, 1996; EARGED, 2008; Eşbahoğlu, 2015; Kapucu, 2016). Bu çalışmanın sonuçlarına göre, öğretmenlerin çoğu MU dersini matematikte iyi olan öğrencilerin alması gerektiğini matematik becerisi düşük öğlencilerin bu dersi seçmemesi gerektiğini düşünmektedirler. Örneğin, Boyraz ve Güçlü'ye (2018) göre kırsal kesimde çalışan öğretmenler MU sorularının öğrenci seviyesine uygun olamayabileceğini bu nedenle dersi seçen öğrencilerle sıkıntı yaşanabileceğini belirtmektedirler. Benzer bir görüş Demir ve Ok (1996) tarafından yürütülen çalışmada da ifade edilmiştir ve seçmelileri seçen öğrencilerin belli bir ortalamanın üzerinde olması istenmiştir. Fakat MU dersinin amaçlarından biri matematiğe karşı olumlu tutum kazandırmak olarak tanımlanmaktadır (TTKB, 2018) ve başarı temelli bir sınıflandırma bu amacın gerçekleşmesi önünde bir engel oluşturabilecektir.

MU dersi seçim sürecinde öğrencilerin birçok durumda özgür iradelerini ortaya koyamadıkları ilgi ve isteklerine göre ders seçemedikleri sonucuna ulaşılmıştır. MU dersi ortaokul düzeyinde en çok seçilen veya öğrencilerin mutlaka seçmek zorunda kaldığı derslerin başında gelmektedir (Karagözoğlu, 2015). Birçok okul seçmeli ders listesi olarak farklı ve çok sayıda ders yayınlasa da bazı seçmeli dersler ön plana çıkarılmaktadır. Seçilebilecek ders sayısı kısıtlı olduğunda ise öğrencilerin ve velilerin yönlendirilmeleri de kaçınılmaz hâle gelmektedir. Öğrencilerin istemedikleri veya ilgi ve yetenekleri doğrultusunda olmayan dersi seçme durumu Taş (2004), Özüt (2014) ve Uysal (2015) tarafından da ifade edilmiştir. Seçmeli dersler genelgesinde (MEB, 2012) "seçmeli dersler öğrencilerin ilgi, yetenek ve istekleri doğrultusunda velisinin de rehberliğinde öğrenci tarafından seçilecektir" ifadesi yer almaktadır fakat araştırma sonuçlarına göre velilerin rehberlik yapmaktan ziyade karar verici ve yönlendirici olduğu görülmüştür. Eşbahoğlu (2015) ve Erdem ve Genç (2014), Boyraz ve Güçlü (2018) tarafından yapılan çalışmalarda bu sonucu destekler niteliktedir çünkü MU dersini seçen öğrencilerin bu dersi ağırlıklı olarak ailelerinin isteğine göre seçmişlerdir. MU der-

sinin "zorunlu seçmeli" olma durumunun sebeplerinden birinin merkezî sınavların varlığı olduğu görülmektedir. "Zorunlu seçmeli" olma durumu demokratik olmasa da birçok matematik öğretmeni tarafından istenilen bir durum olarak ifade edilmektedir ve öğretmenlerin velileri yönlendirmelerinin gerekçesi olarak sunulmaktadır. Fakat bu durum seçmeli derslerin demokratik seçim yapabilme özelliği, farklı öğrenci özelliklere hitap etme ve MU dersinin amacıyla tamamen çelişmektedir. Buna ek olarak, MU dersini ilgi ve isteğine göre seçen öğrencilerin beklentilerinin tam anlamıyla karşılanamamasıyla da sonuçlanabilmektedir.

Araştırma sonuçlarına göre, velilerin öğrencileri MU seçmek için yönlendirmelerinin en büyük sebebi merkezî sınav hazırlığı yapılacak bir ek ders veya takviye ders olarak görmeleridir. Bu durum dersin velilere tanıtımının yeterince yapılmadığının ve amacının anlaşılmadığını göstermektedir. Ayrıca, velilerin ve öğrencilerin okul yönetimi ve öğretmenler tarafından yönlendirildiği görülmektedir. Bu yönlendirmenin genel olarak Aslan (2014), Durmuşçelebi ve Mertoğlu (2018), EARGED (2008), ERG (2015) ve Özüt (2014) çalışmalarında belirtildiği üzere öğretmen eksikliğinde ve okulun imkânlarının kısıtlı veya yetersiz olduğu durumlarda olmaktadır. Fakat bu çalışmada, diğer çalışmalardan farklı olarak okulların norm fazlası öğretmenlerinin olması durumuna göre yönlendirmeler yapıldığı da görülmektedir.

Öneriler

MU dersinin statüsünün netleştirilerek öğretmen ve öğrencilerin yaşadığı kafa karışıklığının giderilmesi gerekmektedir. Diğer bir ifadeyle, MU dersinin merkezî sınavlara hazırlık amaçlı bir etüt dersi olarak değil matematiksel modellemeyi matematik dersinin bir parçası hâline getirebilecek bir ortam olarak değerlendirilebilmesi gerekmektedir. Bu bağlamda, matematik öğretmenlerine ve öğrencilerine MU dersi ile ilgili tanıtım ve bilgilendirme semineri verilebilir. Öğretmen eksikliğinde okulların ücretli öğretmen talep etmesi veya sadece MU dersi kapsamında öğretmen istihdamı sağlanarak bu alanda profesyonel çalışmanın teşvik edilmesi önerilmektedir. Ayrıca, okulların öğretim materyali, sınıf ve öğretmen açısından desteklenmesi MU dersinin varlığı özelinde matematik öğrenmeye yönelik olumsuz algıyı azaltabilecektir. Genel olarak seçmeli derslerin ve özel olarak MU seçim süreciyle ilgili şematik anlatım içeren bir model ve detaylı bir seçim formu geliştirilmesi önerilmektedir. Böylece öğrencilere ve ailelere seçim süreciyle ilgili etkili ve verimli bir bilgilendirme yapılabilecektir.

Kaynakça

AKAY, Y., ÇIRAKOĞLU, M. ve YANAR, B. H. (2016). Ortaokul 5 ve 6. Sınıf Öğrenci ve Öğretmenlerinin Seçmeli Derslere İlişkin Görüşleri. *Elementary Education Online*, *15*(1).

AKTEPE, V. (2005). Eğitimde Bireyi Tanımanın Önemi. *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, *Cilt 6*, Sayı 2, ss. 15-24.

ALTUN, M. (2002). *Matematik Öğretimi*. (2. Baskı). Alfa. İstanbul.

ASLAN, M. (2014). Ortaokullarda okutulan seçmeli derslerin seçiminde velilerin göz önünde bulundurduğu kriterlerin incelenmesi.Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

ATAMAN, E. (2015). Ortaokul matematik uygulamaları dersi etkinliklerinin **öğretmen görüş**lerine göre incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

BANDURA, A. (2010). Self-efficacy. *The Corsini Encyclopedia of Psychology*, 1-3.

BAYKAN, E. (2013). Yeni Türkiye'de Seçmeli Ders Uygulamaları: Din ve Eğitimi Sorunu. Y. Y. Üniversitesi. *Kesintili On İki Yıllık Zorunlu Eğitim Modelinde Seçmeli Dersler Sempozyumu.* (s 4-7). Van: Yüzüncü Yıl Üniversitesi.

BOEKAERTS, M. (2002). Toward A Model That Integrates Affect and Learning, Monograph published by.*The British Journal of Educational Psychology*.

BOYRAZ, H. ve GÜÇLÜ, M. (2018). Ortaokul Matematik Uygulamaları Dersinde Karşılaşılan Zorluklar (Kayseri İli Örneği). *Journal of International Social Research*, *11*(55).

BRUSH, T. and SAYE, J. (2000). Implementation and Evaluation of a Student-Centered Learning Unit: A Case Study. *Educational technology research and development. 48*(3), 79-100.

COŞKUN, Ü. (2016). Bilim uygulamaları dersinin öğrencilerin fen okuryazarlığı- fene yönelik tutumlarına etkisi ve öğretmenlerin ders hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

CRESWELL, J.W. (2015). *Nitel Araştırma Yöntemleri*. Siyasal Kitabevi. Ankara.

ÇAVUŞ, R. ve A. ÖZTUNA KAPLAN. (2013). Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Ortaokul 5. Sınıf Bilim Uygulamaları Dersine Yönelik Görüşleri. *22.Eğitim Bilimleri Kurultayı*.5-7 Eylül. Eskişehir.

ÇOBAN, F. N. ve ERDOĞAN, A. (2013). Ortaokul Öğretmenlerinin Matematik Uygulamaları Dersinde Karşılaştıkları Sorunlar. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education* (TURCOMAT), *4*(3).

DECI, E.L. and RYAN, R.M. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior.* New York: Plenum

DEMİR, A. ve OK, A. (1996). Orta Doğu Teknik Üniversitesindeki Öğretim Üye ve Öğrencilerinin Seçmeli Dersler Hakkındaki Görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *12*(12).

DEMİRTAŞ, Z., ARSLAN, S., ESKİCUMALİ, A. and CİVAN, E. (2015). Teachers' Evaluations About Elective Mathematic Applications for 5th and 6th Grade Curriculum. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 174, 4074-4082.

DURMUŞÇELEBİ, M. ve MERTOĞLU, B. (2018). Ortaokul Öğrencilerinin Eğitiminde Seçmeli Derslerin Yeri. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, *8*(1), 170-211.

EĞİTİMİ ARAŞTIRMA VE GELİŞTİRME DAİRESİ [EARGED] (2007). Öğrenci Merkezli Eğitim Uygulama Modeli. Ankara.

EĞİTİMİ ARAŞTIRMA VE GELİŞTİRME DAİRESİ [EARGED] (2008). Seçmeli Derslerin seçim Kriterlerinin Değerlendirilmesi Araştırması. Ankara.

EĞİTİM REFORMU GİRİŞİMİ [ERG]. (2015). Eğitim İzleme Raporu 2014-2015. http://www.egitimreformugirisimi.org/sites/www.egitimreformugirisimi.org/files/EIR2014_04.09.15.WEB.pdf Erişim Tarihi 20.06.2016

ERDEM, A. R. ve GENÇ, G. (2014). Ortaokul Beşinci Sınıfta Seçmeli "Matematik Uygulamaları" Dersini Seçen Öğrencilerin Derse İlişkin Görüşleri. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, *2*(2), 9-26.

EŞBAHOĞLU, F. (2015). İlköğretim 5 ve 6. sınıflarda seçmeli derslerin seçim sürecinde karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.

EYİOL, K. Ö. (2019). Ortaokul matematik uygulamaları öğretim programının Eisner'ın eğitsel eleştiri modeline göre değerlendirilmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Denizli.

FRAENKEL, J. R. and WALLEN, N. E. (2012). *How to Design and Evaluate Research in Education* (8th ed.). McGraw Hill: New York.

GAL, I. and TOUT, D. (2014). Comparison of PIAAC and PISA Frameworks for Numeracy and Mathematical Literacy, OECD Education Working Papers, No. 102, OECD Publishing. http://dx.doi.org/10.1787/5jz3wl63cs6f-en.

GÜR, H. ve SEYHAN, G. (2006). İlköğretim 7. Sınıf Matematik Öğretiminde Aktif Öğrenmenin Öğrenci Başarısı Üzerine Etkisi. *Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, *8* (1).

İNAM, A. ve ÜNSAL, H. (2017). Ortaokul 5. Sınıf Matematik Uygulamaları Dersinin Web Destekli Öğretiminin Öğrenci Performans ve Motivasyonuna Etkisi ile Öğrenci Görüşlerinin Değerlendirilmesi. *Hasan Ali Yücel Egitim Fakültesi Dergisi*, *14*(1), 203.

KAPUCU, M. (2016). Bilim Uygulamaları Dersi Öğretim Programının Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi-Journal of Qualitative Research in Education, 4*(1), 26-46, http://dx.doi.org/10.14689/issn.2148-2624.1.4c1s2m.

KARAGÖZOĞLU, N. (2015). Ortaokul 5. sınıflarda tercih edilen seçmeli dersler ve tercih nedenlerinin öğrenci ve veli görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi, 5*(1), 69-94.

KAYA, M. (2015). Ortaokul seçmeli dersler uygulamasının öğrenci görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi (Gebze örneği). Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İstanbul.

KEŞAN, C., COŞAR, M. Ç. ve ERKUŞ, Y. (2016). Matematik Uygulamaları Dersini Seçen Ortaokul Öğrencilerinin Derse İlişkin Görüşleri. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(14), 33-44.

KINCAL, R.Y. (1990). Okul Programlarının Dayandığı Temeller. *Millî Eğitim Dergisi*. S.97, ss 56.

MA, X. and KISHOR, N. (1997). Assessing The Relationship Between Attitude Toward Mathematics Andachievement in Mathematics; Meta-Analysis. *Journal for Research in Mathematics Education, 28*(1), 26-47.

MAXWELL, J.A. (1996). *Qualitative Research Design. An Interactive Approach*. Thousand Oaks, CA: Sage.

MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI [MEB] (2012). Seçmeli Dersler Genelgesi. http://tegm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2012_08/31022530_semeliders.pdf. Erişim Tarihi: 27.Mayıs 2016

MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI [MEB] (2015). http://www.meb.gov.tr/ogrencilerin-gozdedersleri-belli-oldu/haber/8377/tr. Erişim Tarihi 27.Mayıs 2016

MERRIAM, S.B. (2009). *Qualitative Research. A Guide to Design and Implementation*. San Fransisco, CA: Jossey-Bass.

MERRITT, R.D. (2016). *Elective Courses*. *Research Starters Education*. Great Neck Publishing.

MILES, M. B. and HUBERMAN, A.M. (2015). *Nitel Veri analizi.* (İkinci Baskıdan Çeviri). Pegem Akademi. Ankara.

NATIONAL COUNCIL OF TEACHERS OF MATHEMATICS [NCTM]. (2000). *Principles and Standards for School Mathematics.* Reston, VA: Author.

OLKUN, S. ve TOLUK-UÇAR, Z. (2006). *İlköğretimde Matematik Öğretimine Çağdaş Yaklaşımlar*. Ankara: Ekinoks.

ORGANIZATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT [OECD]. (2013). *PISA 2012 Assessment and Analytical Framework: Mathematics, Reading, Science, Problem Solving and Financial Literacy.* Paris: OECD Publishing.

ÖDEN, İ. M. ve YILDIZ İKİKARDEŞ, N. (2020). Matematik Uygulamaları Dersine Dair Matematik Öğretmenlerinin Görüşleri. *Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, *23*(1), 259-276.

ÖZÜT, A. (2014). İlköğretim düzeyindeki seçmeli derslerin seçim kriterlerinin öğretmen ve okul yöneticisi görüşlerine göre değerlendirilmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Elâzığ.

ŞABAN, Ö. (2019). Matematik uygulamaları dersinin ortaokul öğrencilerinin matematik okuryazarlığına ve matematiğe yönelik tutumlarına etkisinin incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.

TANHAN, F. (2013). Psikolojik Danışma ve Rehberlik Bağlamında Seçmeli Ders Uygulamalarına İlişkin Bir Değerlendirme: Öğrenci Merkezli Eğitim. *Kesintili On İki Yıllık Zorunlu Eğitim Modelinde Seçmeli Dersler Sempozyumu*. Van.

TAŞ, B. S. (2004). Seçmeli ders programlarının öğretmen ve öğrenci görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi, Adana.

TALİM VE TERBİYE KURUMU BAŞKANLIĞI [TTKB]. (2018). Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Matematik Uygulamaları Dersi (5-8. Sınıflar) Öğretim Programı. Ankara.

TÜRKİYE YETERLİLİKLER ÇERÇEVESİ [TYÇ]. (2016). www.myk.gov.tr/TYC . Erişim tarihi: 10.09.2019

UYSAL, B. (2015). Ortaokul seçmeli dersler uygulamasının okul yöneticisi, öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.

VAN DE WALLE, J. A., KARP, K. S. and WILLIAMS, J. M. B. (2013). *İlkokul ve Ortaokul Matematiği.* 7. Basımdan Çeviri. (Çeviri Editörü: Soner Durmuş). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

VYGOTSKY, L.S. (1998). *Düşünce ve Dil*. Çeviren: S. Koray. İstanbul: Toplumsal Dönüşüm Yayınları.

YENİEL, A. (2019). Seçmeli matematik uygulamaları dersinin öğrencilerin matematik okuryazarlık düzeylerine ve matematiğe yönelik tutumlarına etkisi ve öğretmen görüşlerinin incelenmesi. Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Konya.

YILDIRIM, A. ve ŞİMŞEK, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (9. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

YIN, R. K. (2009). *Case Study Research Design and Methods.* (Fourth Edition). California: Sage.

YOLCU, A. (2019). Real-life mathematics: Politicization of natural life and rethinking the sovereign. *In Eleventh Congress of the European Society for Research in Mathematics Education* (No. 26). Freudenthal Group; Freudenthal Institute, ERME.

YU, C.W.M. (2010). Business Curriculum and Assessment Reform in Hong Kong Schools: A Critical Review From a Competence-Based Perspective. *Journal of Vocational Education and Training 62*(1), 27–50.

ZHU, Y. (2018). Equity in Mathematics Education: What Did TIMSS and PISA Tell Us in the Last Two Decades? In *Invited Lectures from the 13th International Congress on Mathematical Education* (pp. 769-786). Springer, Cham.

EK 1. Görüşme Formu

Öğretmen Görüşme Soruları

1. Seçmeli derslerin varlığını nasıl değerlendiriyorsunuz?
   Sizce önemi nedir?
   MU dersi bir ihtiyaç mıdır?
2. Bu dersin okullarda uygulanmaya konma amacı sizce ne olabilir?
3. Sizce kimlere hitap edecektir?
   Seçen öğrenci profili nasıldır?
4. Öğrencilerin ders seçim süreci nasıl gerçekleşmektedir?
5. SMU dersinin öğrencilere kazandırdıkları/getirileri nelerdir?
6. Öğrencilerin başarılarını nasıl buluyorsunuz?
   Öğrencilerin derse karşı tutumlarını ve motivasyonlarını nasıl buluyorsunuz?

Öğrenci Görüşme Soruları

1. Sence seçmeli derslerin diğer derslerden farkı nedir?
2. Bu ders döneminde aldığın seçmeli dersler nelerdir?
3. Bu dersler nasıl seçiliyor?
   Tanıtım veya bilgilendirme yapıldı mı?
   Üst sınıflardan tavsiye aldınız mı?
   Rehber öğretmeninizin yönlendirmesi oldu mu?
4. SMU dersini seçme sebebin nedir? Bu dersten beklentilerin nelerdir?
   İlgi, ihtiyaç veya yeteneğine göre seçim yaptın mı?
   Veli isteği ve beklentisi etkili oldu mu?
   Okul yönetiminin isteği ve okulun şartları seçimini nasıl etkiledi?
5. Bu ders matematiğe karşı bakışını nasıl etkiledi? Sana katkılarını açıklar mısın?
6. Bu dersi seçtiğine memnun musun? Yeniden seçersen neden seçersin? Veya neden seçmezsin?

MİLLÎ EĞİTİM ● Cilt: 51 ● Bahar/2022 ● Sayı: 234, (1085-1110)

ORTAOKUL FEN BİLİMLERİ KİTAPLARINDA "SIFIR ATIK PROJESİ"

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Sinan ERTEN[1], Pelin KÖSEOĞLU[2]

1 Prof. Dr., Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Fen Bilgisi Eğitimi Ana Bilim Dalı, serten@hacettepe.edu.tr, ORCID: 0000-0001-9546-2387.

2 Arş. Gör., Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Fen Bilgisi Eğitimi Ana Bilim Dalı, pelin.koseoglu@hacettepe.edu.tr, ORCID: 0000-0002-5559-9052.

Geliş Tarihi: 07.12.2020 **Kabul Tarihi:** 18.05.2021 **DOI:** 10.37669 milliegitim.837265

Öz: Bu araştırmanın amacı, 2018 Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programındaki kazanımları temel alan, 2020-2021 öğretim yılında okutulmakta olan 5, 6, 7 ve 8. sınıf ders kitaplarındaki etkinlikler "Sıfır Atık" projesinin amacı kapsamında incelemektir. Bu amaç kapsamında Milli Eğitim Bakanlığı Devlet Yayınlarına ait 4 kitap incelendiği bu araştırma bir doküman analizi araştırmasıdır. 2018 yılı Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı'nda çevre eğitimine ait konu alanları, konular ve kazanımlar belirlenmiştir. Ardından bu kazanımlara karşılık gelen etkinlikler ders kitaplarının içeriklerinde saptanmıştır. Bu etkinliklerin "Sıfır Atık" projesinin amacına uygun olma durumu "Uygun, Kısmen Uygun ve Uygun Değil" kodları ile etiketlenmiştir. Araştırma bulgularında, çevre eğitimi kapsamında bulunan kazanımlara yönelik olan etkinliklerin büyük bir çoğunluğunda bu projenin amacına vurgu yapan açıklamalar ve hedefler bulunmamaktadır. İlgili projenin amacına en yakın bulunan etkinliklerde ise, atıkların tasarrufu ve kontrolünden ziyade geri dönüşüm konusunun vurgusunun daha fazla olduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: fen öğretimi, çevre eğitimi, sıfır atık projesi

“ZERO WASTE PROJECT” IN SECONDARY SCHOOL SCIENCE COURSE BOOKS

Abstract:

The aim of this research is to examine the presence of activities related to the “Zero Waste” project in the contents of the 5th, 6th, 7th and 8th grade textbooks. This research is a document review research. Subject areas, subjects and achievements about environmental education were determined in the Science Curriculum of 2018. Then, the activities corresponding to these gains were determined in the contents of the textbooks. The compliance of these activities with the purpose of the “Zero Waste” project is labeled with the codes “Suitable, Partially Suitable and Not Suitable”. In the research findings, most of the activities aimed at the gains within the scope of environmental education do not contain explanations and goals that emphasize the purpose of this project. It has been observed that in the projects suitable for the purpose of the zero waste project, the emphasis is more on recycling rather than saving and controlling waste.

Keywords: teaching of science, environmental education, zero waste project

Giriş

Fen, kısaca günlük yaşamın birebir kendisi olarak tanımlanmaktadır. Fen öğretiminin temel amaçlarından biri, bilimsel süreç becerilerini işe koşarak tıpkı bir bilim insanı gibi düşünebilen günlük hayatta karşılaştıkları problemlere çözüm yolu üretebilen bireyler yetiştirmektir. Öğrencilerin bu yolla doğayı keşfetmeleri, çevre-insan ilişkisini açıklamaları ve çevre sorunlarına çözüm üretmeleri 2018 yılı Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı’nın özel amaçlarından biridir. Günümüz fen öğretim programına göre öğrencilere sürdürülebilir kalkınma bilincini kazandırarak öğrencilerin insan, toplum ve çevre arasındaki karşılıklı etkileşimi fark etmesini sağlamak bir gerekliliktir (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018).

Birçok bilim insanı, günümüz dünyasının antroposen olarak adlandırılan yeni bir jeolojik çağa girdiği konusunda aynı fikirdedir. Bu çağ ile ilgili en temel düşünce, dünyanın geri dönüşü olmayan bir yola girdiği görüşüdür. Bundan önceki jeolojik çağlarda insan-çevre arasındaki ilişkiden insan etkilenirken, antroposen çağda Sanayi Devrimi’nden bu yana artan nüfus, insanların kendi ihtiyaçlarını gidermek adına doğaya fazlaca yüklenmesi gibi nedenlerden, insan-çevre arasındaki ilişki doğrudan gezegeni olumsuz etkilemeye başlamıştır. Bu çağda, dünya üzerinde insanın etkisinin olmadığı ve elinin değmediği yerler gittikçe azalmaktadır. Bu duruma en büyük örneklerden biri Yedinci Kıta olarak adlandırılan Pasifik Okyanusu’nun ortasında bulunan yak-

laşık üç buçuk milyon kilometre genişliğindeki bir alandır (bkz. Fotoğraf 1). Bu kıta toplam 7 milyon ton ağırlığında plastik yığınını içinde barındıran yaklaşık 60 yıldır doğada yok olmayan çöplerin biriktiği bir çöp adasıdır. Tüm bunlar çöp problemlerini ve dolayısıyla sıfır atığın önemini ortaya açıkça koymaktadır (Erten, 2020).

Fotoğraf 1.

*Yedinci Kıta**

*(Arkas News, 2020, bkz. https://arkasnews.com/antroposen-ve-yedinci-kita/)

Tüm dünyada bu konu gündem olurken (Matete ve Trois 2008; United Nations, 1972; 1992), ülkemizde de Çevre ve Şehircilik Bakanlığı'nın gelecek nesillere daha yaşanabilir ve temiz bir gezegen bırakmak amacıyla atıkları kontrol altına almayı hedeflediği "Sıfır Atık" projesi 2017 yılında gündeme gelmiştir. "Sıfır Atık" projesinin esas amacı; doğal kaynakların verimli kullanılması, bu sayede israfın engellenerek atık oluşumunun en aza düşürülmesi, tüm bu çabadan sonra yine de oluşan atıkların kaynaklarına göre ayrı ayrı toplanması ve bu atıkların geri dönüşüm süreçlerine dâhil edilerek enerji kaynağı haline getirilmesidir. Nüfusun ve tüketimin arttığını ve bu nedenle doğal kaynakların bilinçsizce kullanıldığını söyleyen bu proje biyotik ve abiyotik faktörler arasındaki dengenin bozulduğunu vurgulamaktadır. Bu nedenle, dünya üzerindeki sınırlı doğal kaynakların insanlığın ihtiyaçlarına yetişemediği açıklanmaktadır. Ayrıca, atıkların geri dönüşüm süreçlerinden geçmeden bertaraf edilmesi ciddi kaynak kayıplarını arttırdığını temele alan bu proje sıfır atık uygulama çalışmalarının yaygınlaşması gerektiğini vurgulamaktadır. Bu proje TRT, TEMA ve Turkish Airlines gibi birçok vakıf, kurum ve kuruluş tarafından desteklenmektedir. Ayrıca, bu projeye yönelik uygulamalar genelgelerle tüm resmi kurum ve kuruluşlara bildirilmiştir. 2018 yılında ise bu projeyi değerlendirmek adına toplanan "Sıfır Atık Zirvesi"nde, "Sıfır Atık" projesi atıkları hammadde olarak tanımlayan tasarruf ve verim projesi olarak

betimlenmiştir. Bu proje sayesinde sadece bir yıl içerisinde 2 milyon ton ambalaj atığı, 58.000 ton atık elektrikli ve elektronik eşyayı, 38.000 ton bitkisel ve 80.000 ton madeni atık yağı,184.000 ton ömrünü tamamlamış lastik kaynağından ayrı toplanarak geri kazanılmıştır. Ülkemiz için her anlamda çok önemli olan bu projenin başarıyla devam ettirebilmesi ve başarılı bir sonuca ulaşması için okulların, öğretmenlerin ve öğrencilerin bu projede bulunması önem arz etmektedir. Bu nedenle, Milli Eğitim Bakanlığı okullarda bu konu ile ilgili koordinatörlükler oluşturmuştur (Sıfır Atık, 2020). Şüphesiz, çöp ve atık problemleri, gelecek nesillere temiz ve yaşanabilir bir dünya bırakma amacı göz önüne alındığında akla doğrudan çevre sorunları ve disiplinler üstü bir süreç olan çevre eğitimi gelmektedir.

Özellikle son 40 yıldır tüm dünyada çözülmesi gereken en önemli problemlerden biri şüphesiz çöp sorunlarının da önemli bir parçası olduğu çevre sorunlarıdır. Biyotik ve abiyotik faktörlerin denge içindeki ilişkilerinin insan eliyle bozulması sonucu çevre sorunları ortaya çıkmaktadır. Çevre sorunları doğrudan insan eliyle ortaya çıkan ve insanların bireysel davranışları değişmedikçe çözüme kavuşamayacak, dil, din, ırk, yaş, ekonomik durum, cinsiyet ayırmadan herkesi olumsuz etkileyen küresel sorunlardır (Erten, 2004; Erten, 2019a; Escobar, 1995; Nag ve Vizayakumar, 2005; Rees, 1992). Canlı varlığını tehdit eden ve dünyayı yaşanmaz hale getiren çevre sorunlarının çözümü için çağın getirisi olan teknolojik gelişmelerin yanı sıra insan davranışlarının çevre dostu hale getirilmesi oldukça önemli bir role sahiptir. Bu durumda çevre eğitiminin önemi ortaya çıkmaktadır. Çevre eğitimi dünyanın sonunu getirebilecek çevre sorunlarının ortadan kaldırılması için vazgeçilmez araçtır. Çevre eğitimi, çevre bilincine sahip öğrenciler yetiştirmeyi amaçlamaktadır. Kısaca davranış değişikliği süreci olarak tanımlanan eğitime çevre bilincinin entegrasyonu sonucunda öğrencilerin çevre dostu davranışlar geliştirmesi, çevreyi korumak amacıyla gerekli olan tutum, değer, bilgi, beceri ve yeteneğin geliştirmesi beklenmektedir (Erten, 2002; 2004). "Sıfır Atık" projesinin okullara yönelik olan boyutu burada önemli bir rol oynamaktadır. Çevre ve Şehircilik Bakanlığı'na göre, okullarda bu konu ile ilgili farkındalık yaratacak eğitimler düzenlenmeli, sıfır atıkla ilgili yaratıcı poster, broşür gibi öğretim materyalleri hazırlayacak, bu konu ile ilgili proje fikirleri oluşturacak öğrenci grupları kurulmalı, atıkları uygun bir biçimde ayrıştırma ve toplama ile ilgili ekipmanlar temin edilmelidir. Ayrıca, atık oluşumunu önlemek ile ilgili bilgiler öğretim süreçlerinin bir parçası olmalıdır (Sıfır Atık, 2020).

İlgili Araştırmalar

Erten (2003)'e göre, fen eğitimi sürecinde, öğrencilere çevre sorunlarının neden ve sonuçlarını gösterip, insanların çevreyi korumak adına atacakları adımlara teşvik edecek öğretim etkinlikleri tasarlamak önemli bir adımdır. Erten'in 2003 yılındaki araştırmasında "Sıfır Atık" projesinin amaçlarından biri olarak vurgulanan çöplerin azaltılması davranışını 5. sınıf öğrencilerinde geliştirmek adına formal ve informal ortamlarda öğrenci merkezli çevre eğitimi etkinlikleri geliştirilmiştir ve uygulanmıştır.

Araştırma sonuçlarında öğrencilerin başta atıkları azaltma olmak üzere çevre dostu davranışlar geliştirdiği görülmüştür, çevreyi korumaya yönelik ilgileri artmıştır. Bu araştırmanın bir diğer sonucu ise, çevre sorunlarını öğrencilere fark ettirmede, bu sorunlara yönelik bilişsel öğrenmelerin arttırılmasında ve tüm bunların günlük hayata uyarlanmasında öğrenci merkezli öğretim etkinliklerinin yeri ve öneminin açıklanmasıdır.

Milli Eğitim Bakanlığı ve Çevre ve Orman Bakanlığı'nın proje ortağı olduğu, Talim ve Terbiye Kurulu'nun okullarda kullanılmasını önerdiği Yeşil Kutu Öğretmen El Kitabı (2007) sıfır atık yaklaşımını temel alan çevre bilincini kazandırmaya yönelik öğrenci merkezli etkinliklerin önemini vurgulayan büyük bir projedir. Bu projede de eğitim ve öğretim süreçlerine sıfır atık yaklaşımının tüketim toplumundan uzaklaşarak bireysel atıkların azaltılması, doğal kaynakların bilinçli kullanılması vurgusu oldukça açıktır. Şüphesiz, eğitim ve öğretim süreçlerinde öğretim programları ve ders kitapları sürecin planlanması ve yönetilmesinde önemli öğretim araçlarıdır. Önal, Kaya ve Çalışkan'ın 2019 yılında yayımlanan araştırmalarında "Sıfır Atık" projesinin mevcut ders kitaplarındaki durumlarını açıklamak adına Hayat Bilgisi 2. Sınıf Ders Kitabı'nı incelemişlerdir. İlgili araştırmada geri dönüşüme yönelik birçok bilgi ve görselin bulunduğu, yine sıfır atık yaklaşımına uygun israf etmemeye yönelik içeriklerin yer aldığı görülmüştür. Sıfır atık ve geri dönüşüm kavramlarının gittikçe önem kazandığı günümüzde öğrencilerin çevre bilinci kazanmaları oldukça önemli olarak görülmektedir. Bu doğrultuda sıfır atık ile geri dönüşüm arasındaki farka değinmek yerinde olacaktır.

Erten'in 2000 yılındaki tezine göre, sıfır atık süreci gerçekleşirken, bir ürünün üretiminden en son tüketiciye kadar geçen süreçte oluşacak tüm çöp ve atığı minimuma indirmek, kullanılan tüm ürünlerden geriye kalan çöp ve atıkları başka ihtiyaçlar doğrultusunda tekrar kullanmak, tüm bu çöpleri ve atıkları azaltma gayretinden sonra geriye kalan, azaltılması mümkün olmayan çöp ve atıkları gruplandırarak toplamak ve geri dönüşüm sürecine sokmak gerekmektedir. Yani, sıfır atık yaklaşımı ile geri dönüşüm aynı değildir. Geri dönüşüm, atıkları azaltma gayretinden sonra azaltılamayan ve geride kalan çöpleri/atıkları tekrar hammadde olarak kullanmaktır ve sıfır atık yaklaşımının bir parçasıdır. Bu ayrım ulusal literatürdeki çalışmalarda pek bulunmasa da uluslararası literatürde oldukça vurgulanmaktadır (Austin, Hatfield, Grindle ve Bailey, 1993; Gillilan, Werner, Olson ve Adams, 1996; Jain, Singhal, Jain ve Bhaskar, 2020; Kautish, Paul ve Sharma, 2019). Fen eğitiminin önemli bir unsuru olan çevre eğitimi literatüründe sıfır atık yaklaşımından ziyade ulusal literatürde geri dönüşüm ile ilgili çalışmaların yeri daha büyüktür (Bulut ve Çavuldur, 2017; Çimen ve Yılmaz, 2012; Gönüllü ve Çelik, 2015; Mutlu, 2013; Ural-Keleş ve Keleş, 2018).

Ayrıca, bu bağlamda ele alınacak bir diğer konu ise çevre bilincine sahip bireyler yetiştirmede ders kitaplarının yeri ve önemidir. Ders kitapları bilimsel bilgileri bir sıra ile planlı bir biçimde açıklayarak dersin hedef ve kazanımlarına öğrencileri yönelten en önemli öğretim materyallerinden biridir (Demirel ve Kıroğlu, 2006). 3 ve 4. sınıf fen

bilimleri dersi kitaplarının sıfır atık yaklaşımına yönelik olarak incelendiği Erten'in 2019 yılındaki çalışmasında ise, sıfır atığın kitaplardaki içeriklerde sadece geri dönüşüm, israf etmeme ve tasarruf etme davranışları ile sınırlandırıldığı görülmektedir. Oysa sıfır atık yaklaşımı tüm atık ve çöplerin üretiminin azaltılmasını sağlayarak sadece ihtiyaçları karşılayacak kadar tüketim yapılmasını savunan bir yaklaşımdır. Bu sayede, doğal kaynaklar korunarak çevrenin sürdürülebilirliği sağlanacaktır.

İlgili literatür incelendiğinde sıfır atık yaklaşımı doğrultusunda 2, 3 ve 4.sınıf ders kitaplarının incelendiği çalışmalara rastlanırken, 5, 6, 7 ve 8. sınıf ders kitaplarına yönelik bir çalışmanın bulunmadığı görülmektedir. Tüm bu bilgiler ışığında bu araştırmanın amacı, 2018 Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programındaki kazanımları temel alan, 2020-2021 öğretim yılında okutulan olan 5, 6, 7 ve 8. sınıf ders kitaplarındaki çevre eğitimi kapsamında yer alan içeriklerde, "Sıfır Atık" projesi ile ilgili etkinliklerin bulunma durumunu incelemektir. "Sıfır Atık" projesine yönelik olarak bulunan etkinliklerin projenin amacına uygun olma durumunu incelemek bir diğer amaç olarak belirlenmiştir.

Yöntem

Araştırmanın bu başlığı altında araştırmanın modeli, verilerin toplanması ve analizi süreçlerinden bahsedilecektir. 5, 6, 7 ve 8. sınıf fen bilimleri dersi kitaplarında "Sıfır Atık" projesi ile ilgili etkinliklerin bulunma durumunu incelemeyi hedefleyen bu araştırma bir doküman analizi araştırmasıdır. Doküman analizi araştırmaları, araştırmada incelenmesi amaç olarak belirlenen olguların bulunduğu yazılı ve görsel materyallerin analizlerini içermektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu araştırmada incelenecek olan dokümanlar, araştırmanın amacının temelini oluşturan "Sıfır Atık" projesinin gelecek nesillere daha yaşanabilir ve temiz bir gezegen bırakmak amacıyla atıkları kontrol altına alma hedefleri ile doğrudan örtüşen çevre bilimine ait kazanımları belirlemek için 2018 yılı Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı ve yine Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı ortaokullarda okutulan 5., 6., 7. ve 8. sınıf fen bilimleri dersi kitaplarıdır. Her sınıf düzeyinden 1 kitap olmak üzere toplam Milli Eğitim Bakanlığı Devlet Yayınlarına ait tüm kitaplar (4 kitap) incelenmiştir. Tüm bu bağlamda toplam 17 kazanıma ait 13 etkinlik incelenerek içerik analizine tabii tutulmuştur. İlgili kazanımlar Tablo 1'deki gibidir.

Tablo 1. 2018 Fen Bilimleri Öğretim Programında Çevre Eğitimi Kazanımları

Sınıf	Konu Alanı	Konu	Kazanımlar
5.Sınıf	Canlılar ve Yaşam	İnsan ve Çevre İlişkisi	F.5.6.2.1. İnsan ve çevre arasındaki etkileşimin önemini ifade eder. Çevre kirliliğinin insanların sağlığı üzerindeki olumsuz etkilerine değinilir.
			F.5.6.2.2. Yakın çevresindeki veya ülkemizdeki bir çevre sorununun çözümüne ilişkin öneriler sunar.
			F.5.6.2.3. İnsan faaliyetleri sonucunda gelecekte oluşabilecek çevre sorunlarına yönelik çıkarımda bulunur.
			F.5.6.2.4. İnsan-çevre etkileşiminde yarar ve zarar durumlarını örnekler üzerinde tartışır.
6.sınıf	Madde ve Doğası	Yakıtlar	F.6.4.4.1. Yakıtları, katı, sıvı ve gaz yakıtlar olarak sınıflandırıp yaygın şekilde kullanılan yakıtlara örnekler verir. Fosil yakıtların sınırlı olduğu ve yenilenemez enerji kaynaklarından biri olduğu belirtilir ve yenilenebilir enerji kaynaklarının önemi örnekler verilerek vurgulanır.
			F.6.4.4.2. Farklı türdeki yakıtların ısı amaçlı kullanımının, insan ve çevre üzerine etkilerini tartışır.
7.sınıf	Madde ve Doğası	Evsel Atıklar ve Geri Dönüşüm	F.7.4.5.1. Evsel atıklarda geri dönüştürülebilen ve dönüştürülemeyen maddeleri ayırt eder.
			F.7.4.5.2. Evsel katı ve sıvı atıkların geri dönüşümüne ilişkin proje tasarlar.
			F.7.4.5.3. Geri dönüşümü, kaynakların etkili kullanımı açısından sorgular. Geri dönüşüm tesislerinin ekonomiye katkısı vurgulanır.
			F.7.4.5.4. Yakın çevresinde atık kontrolüne özen gösterir. a. Atık kontrolü ile ilgili kamu ve sivil toplum kuruluşlarının çalışmalarına değinilir. b. Tıbbi atık ile temas etmemesi gerektiği hatırlatılır.
			F.7.4.5.5. Yeniden kullanılabilecek eşyalarını, ihtiyacı olanlara iletmeye yönelik proje geliştirir.

8.sınıf	Canlılar ve Yaşam	Sürdürülebilir Kalkınma	F.8.6.4.1. Kaynakların kullanımında tasarruflu davranmaya özen gösterir.
			F.8.6.4.2. Kaynakların tasarruflu kullanımına yönelik proje tasarlar.
			F.8.6.4.3. Geri dönüşüm için katı atıkların ayrıştırılmasının önemini açıklar.
			F.8.6.4.4. Geri dönüşümün ülke ekonomisine katkısına ilişkin araştırma verilerini kullanarak çözüm önerileri sunar.
			F.8.6.4.5. Kaynakların tasarruflu kullanılmaması durumunda gelecekte karşılaşılabilecek problemleri belirterek çözüm önerileri sunar.
			F.8.7.3.5. Elektrik enerjisinin bilinçli ve tasarruflu kullanılmasının aile ve ülke ekonomisi bakımından önemini tartışır. a. Enerji verimliliği konusunda ülkemizdeki resmî kurumlar ve sivil toplum kuruluşları tarafından yapılan çalışmalar ve elektrik enerjisi kullanımı bakımından yapılması gerekenler belirtilir. b. Kaçak elektrik kullanımının ülke ekonomisine verdiği zarar vurgulanır.
			F.8.7.3.6. Evlerde elektriği tasarruflu kullanmaya özen gösterir. Öğrencilerden elektrik faturasını azaltmaya yönelik uzun süreli çalışmalar yapmaları istenir, süreç izlenir.

Doküman analizi araştırmaları gerçekleştirilirken Foster (1995)'a göre beş adıma dikkat edilmelidir. Bu adımlar; *dokümanlara ulaşma, orijinalliğin kontrol edilmesi, dokümanları anlama, veriyi analiz etme* ve *veriyi kullanma* şeklindedir (Akt. Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu dokümanlara T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (bkz. https://ttkb.meb.gov.tr/) ve Eğitim Bilişim Ağı (bkz. http://www.eba.gov.tr/) resmi sitelerinden ulaşılmıştır. Bu sayede dokümanların orijinallikleri de kontrol edilmiştir. Veriler analiz edilirken öncelikle 2018 yılı Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı'nda çevre eğitimine ait konu alanları, konular ve kazanımlar belirlenmiştir. Ardından bu kazanımlara karşılık gelen etkinlikler ders kitaplarının içeriklerinde saptanmıştır. "Sıfır Atık" projesinin amacı, doğal kaynakların verimli kullanılması, bu sayede israfın engellenerek atık oluşumunun en aza düşürülmesi, tüm bu çabadan sonra yine de oluşan atıkların kaynaklarına göre ayrı ayrı toplanması ve bu atıkların geri dönüşüm süreçlerine dâhil edilerek ile enerji kaynağı haline getirilmesi şeklinde açıklanmaktadır (Sıfır Atık, 2020). Bu etkinliklerin "Sıfır Atık" projesinin amacına uy-

gun olma durumu "*Uygun, Kısmen Uygun ve Uygun Değil"* kodları ile etiketlenmiştir. Bu kodların verilmesine yönelik aranan kriterler aşağıdaki tabloda özetlenmiştir.

Tablo 2. Etkinliklerde Sıfır Atık Projesine Yönelik Aranan Kriterler

	Etkinliklerde Sıfır Atık Projesine Yönelik Aranan Kriterler
1	Doğal kaynakların bilinçli kullanımına yönelik olma
2	İsraf etme davranışının engellenmesine yönelik olma
3	Atık oluşumunu en aza indirmeye yönelik olma (Sıfır Atık)
4	Oluşan atıkların geri dönüşüm süreçlerine dâhil edilmesini vurgulama

Kriterlerden 3 ve fazlası etkinlikte vurgulanıyorsa, o etkinlik "Uygun" olarak değerlendirilmiştir. Kriterlerden 2'si etkinlikte vurgulanıyorsa "Kısmen Uygun" olarak değerlendirilmiştir. Kriterlerden 1'i etkinlikte bulunuyorsa ya da hiçbir kriter uyum sağlamıyorsa "Uygun Değil" olarak değerlendirilmiştir. Ders kitaplarında bulunan bu etkinlikler, belirlenen kriterler doğrultusunda iki alan uzmanı tarafından incelenmiştir. Ayrıca, sadece geri dönüşüm vurgusunun bulunduğu etkinlikler "Sıfır Atık" projesinin amacını tam olarak yansıtmadığından ayrıca ele alınmıştır. Literatürde sıklıkla karşılaşılan sıfır atık ve geri dönüşüme yönelik kavram yanılgıları nedeniyle böyle bir yola başvurulmuştur. Tablo 1'deki sıfır atık yaklaşımına uygun amaçlar doğrudan bu süreci açıklamaktadır. Geri dönüşüm sıfır atık sürecinin bir bileşenidir. Ardından araştırmacıların görüş birliği ve görüş ayrılığında olduğu durumlar saptanmıştır. Toplam 13 etkinlikten 12 tanesinde görüş birliğine varılmıştır. Araştırmacılar arasındaki uyum, araştırmanın güvenirliğini sağlamak amacıyla Miles ve Huberman'ın 1994 yılında önerdiği güvenirlik formülü ile hesaplanmıştır. Bu formül aşağıdaki gibidir.

Güvenirlik = Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı)

Miles ve Huberman (1994)'a göre araştırmaların güvenilir olarak nitelendirilmesi için alt sınır %70'tir. Yapılan hesaplamanın ardından güvenirlik %92 olarak bulunmuştur.

Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde ortaokul 5., 6., 7. ve 8. sınıf fen bilimleri dersi kitaplarında yer alan etkinliklerin "Sıfır Atık Projesi"nin amacına yönelik olma durumu incelenmiş, elde edilen bulgular bu başlık altında açıklanmıştır. 5. sınıf düzeyine yönelik etkinlikler ve bu etkinliklere yönelik açıklamalar Tablo 3'teki gibidir.

Tablo 3. 5.Sınıf Fen Bilimleri Dersi Kitabındaki İlgili Etkinlikler

Kazanımlar	Etkinlikler	Sıfır Atık Projesinin Amacına Uygunluk Durumu
F.5.6.2.1. İnsan ve çevre arasındaki etkileşimin önemini ifade eder. Çevre kirliliğinin insanların sağlığı üzerindeki olumsuz etkilerine değinilir.	5.1.Su kaynaklarının kirletilmesi, devamında nelerin yaşanacağını tahmin etme	Kısmen Uygun
F.5.6.2.2. Yakın çevresindeki veya ülkemizdeki bir çevre sorununun çözümüne ilişkin öneriler sunar.	5.2.Çöpleri azaltmak adına neler yapabileceklerini sorma	Uygun
F.5.6.2.3. İnsan faaliyetleri sonucunda gelecekte oluşabilecek çevre sorunlarına yönelik çıkarımda bulunur.	5.3. Doğal çevreyi yok ederek bir fabrika kurulması sonucu oluşacak çevre sorunlarını sorma	Uygun Değil
F.5.6.2.4. İnsan-çevre etkileşiminde yarar ve zarar durumlarını örnekler üzerinde tartışır.	5.4. Bir akarsuyun kirlilik durumunun canlılara olan etkisini inceletme	Uygun Değil

5. sınıf düzeyinde çevre eğitimi kapsamına alınabilecek olan dört kazanım bulunmaktadır. Bu kazanımlar Canlılar ve Yaşam konu alanı, İnsan ve Çevre İlişkisi konusu kapsamında 2018 yılı Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı'nda bulunmaktadır. Kazanımlar öğrencilerin insan ve çevre arasındaki etkileşimin olumlu ve olumsuz sonuçlarını fark etmelerini ve ifade etmelerini, günümüzde belki de en önemli günlük hayat problemi olan çevre problemlerine ilişkin öneriler geliştirmelerini amaçlamaktadır. Bu konuya ait kazanımlarda ayrıca, gelecek yaşantımızda karşılaşacağımız insan faaliyetleri kaynaklı çevre sorunlarını kestirmeleri ve çıkarımlarda bulunmalarını ve insan-çevre etkileşimini yarar sağlama-zarar verme boyutuyla tartışmaları vurgulanmaktadır.

5.sınıf fen bilimleri ders kitabındaki ilk etkinlik su kaynaklarının kirletilmesi ile ilişkilidir. Bu etkinlikte *"Su kaynakları evsel, endüstriyel ve tarımsal atıklarla her geçen gün daha da kirletilmektedir. Gerekli önlemler alınmazsa 2050 yılında Dünya nüfusunun %40'ının su sıkıntısı çekeceği düşünülmektedir. Bizden sonraki nesillere temiz su kaynakları ve yaşanabilir bir çevre bırakmak tüm insanların görevidir. Su kaynaklarının kirletilmesi ve su israfı devam ederse bizi nasıl bir Dünya beklemektedir? İnsanlar ve diğer canlılar bu durumdan nasıl etkilenir?"* yönergesine karşılık öğrencilerin açıklamaları beklenmektedir. Bu etkinlik Sıfır Atık projesinin temel amaçlarından biri olan gelecek nesillere yaşanabilir bir çevre bırakma konusunda vurgu yapmış olsa da, yine de atıkların kontrolü ve azaltılması ile ilgili bir vurgu bulunmamaktadır. Bu nedenle kriter 2 ve 3'e uymamaktadır. Etkinliğin vurgusu daha çok su kaynaklarının kirletilmesi ve gelecekte yaşanması olası görünen

su sıkıntısı hakkındadır. Bu nedenle etkinliğin Sıfır Atık projesinin hedeflerine ve içeriğine kısmen uygun olduğu düşünülmektedir.

Aynı sınıf düzeyindeki ikinci etkinlik ise, öğrencilerin çöpleri azaltmak adına atacağı adımlar ile ilgilidir. Bu etkinlikte *"Ülkemizin bazı şehirlerinde evsel katı atıkların toplandıktan sonra depolandığı yerlerde büyük çöp yığınları oluşmaktadır. Buralarda çok keskin bir koku ve kötü bir görüntü oluşmaktadır. Ayrıca buralarda fazlaca sivrisinek bulunmaktadır. Bu çöp yığınlarının bulunduğu yerlerin yakınlarında yaşayan insanlar bu durumdan rahatsız olmaktadır. Siz olsaydınız bu sorunu ortadan kaldırmak için neler yapardınız?"* yönergesi ile öğrencilerin çözüm önerileri istenmektedir. Bu etkinlik çöp sorunlarına dikkat çektiği ve öğrencileri çöpleri azaltmaya yönelik çözüm önerileri sunmaya yönlendirdiği için belirlenen tüm kriterlere ve "Sıfır Atık" projesinin içerik ve hedeflerine uygun olarak değerlendirilmiştir.

Fotoğraf 2.

Etkinlik 5.3

Yukarıdaki resimde görülen bu doğa harikası yer yerleşim yerine dönüştürülmek istenmektedir. Yeşiliyle, mavisiyle, biyolojik çeşitliliğiyle öne çıkan bu alana bina, park ve fabrikaların inşa edilmesi planlanmaktadır. Bu fabrikaların açılmasıyla birçok kişiye iş imkanı doğacaktır.

5.sınıf fen bilimleri ders kitabındaki bir diğer etkinlik ise, öğrencilerin yukarıdaki fotoğraf ve yönergenin ardından öğrencilere inşaatların tamamlanması ardından bu alanda oluşacak çevre kirliliklerinin neler olabileceği ve bu inşaatın oluşturacağı olumlu ve olumsuz sonuçları açıklamalarını beklemektedir. Bu etkinlikte atıkların azaltılması ve kontrolü ile ilgili bir vurgu görülmemektedir. Etkinliğin vurgusu daha çok çevrenin kirletilmesi ve gelecekte yaşanacak olan olumlu ve olumsuz sonuçlar

hakkındadır. Etkinlik bu yönüyle aranan hiçbir kritere uymamaktadır. Bu nedenle bu etkinlik Sıfır Atık Projesi'nin amaçlarına uygun değildir şeklinde nitelendirilmiştir.

5.sınıf ders kitabında bulunan konu ile ilgili 4.etkinlik ise *"Samet ve sıra arkadaşları, bir akarsudaki kirliliği araştırmak üzere akarsuyun etrafında belli uzaklıklardaki alanlarda yaşayan bitki ve hayvan türlerini araştırıp saydılar ve listelediler. Akarsuyun bataklığa dönüşen kısmının 3 km uzağından araştırmaya başladılar. Aşağıdaki sonuçları elde ettiler."* yönergesi ile başlamaktadır. Yönergede bahsi geçen sonuçlar Fotoğraf 3.'teki gibidir.

Fotoğraf 3.

Etkinlik 5.4.

Yer ve Bataklığa Uzaklığı (km)	Bitki ve Hayvan Sayıları			
	Su Bitkisi	Ördek	Kurbağa	Su Böceği
Akarsu Yakınındaki Park (3 km)	60	5	25	45
Yakındaki İşlek Yol (2 km)	40	1	12	20
Boya Fabrikası Yakını (1 km)	15	0	1	5
Akarsu İçindeki Bataklık Alan	80	5	4	52

Bu etkinlikte bataklığın kirlilik sonucunda oluşmasına rağmen neden canlı çeşitliliği en fazla bu alanda görülmekte olduğu, en az kirlilik oluşan bölgenin neresi olduğu ve yol kenarlarında bulunan kurbağa ve ördek sayısının neden azaldığı soru olarak yöneltilmiştir. Öğrencilerin bu soruları cevaplamaları beklenmektedir. Genel olarak etkinlik 5.4. incelendiğinde akarsuda meydana gelen kirliliğin canlılar üzerindeki etkilerine odaklandığı görülmektedir. Bu kirliliğin oluşum nedenlerine, atık problemlerine, atıkların azaltılmasına ya da kontrolüne ilgili bir vurgu ya da açıklama bulunmamaktadır. Etkinlik bu yönüyle aranan 4 kriterin hiçbirine uygun görünmemektedir. Bu nedenle Sıfır Atık Projesi'nin amaçlarına uygun olarak görülmemektedir. Çevre eğitimi kapsamında bulunan etkinliklerden 6.sınıf düzeyine ait olanlar Tablo 4'de görüldüğü gibidir.

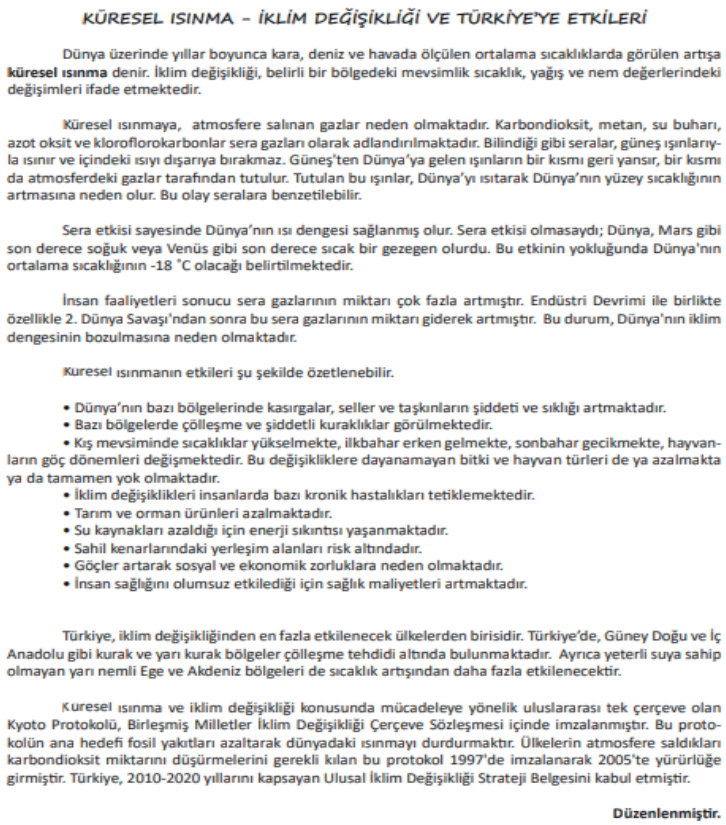
Tablo 4. 6.Sınıf Fen Bilimleri Dersi Kitabındaki İlgili Etkinlikler

Kazanımlar	Etkinlikler	Sıfır Atık Projesinin Amacına Uygunluk Durumu
F.6.4.4.1. Yakıtları, katı, sıvı ve gaz yakıtlar olarak sınıflandırıp yaygın şekilde kullanılan yakıtlara örnekler verir. Fosil yakıtların sınırlı olduğu ve yenilenemez enerji kaynaklarından biri olduğu belirtilir ve yenilenebilir enerji kaynaklarının önemi örnekler verilerek vurgulanır.	6.1.Küresel ısınma, iklim değişikliği ve Türkiye'ye etkileri ile ilgili okuma parçası	Uygun değil
F.6.4.4.2. Farklı türdeki yakıtların ısı amaçlı kullanımının, insan ve çevre üzerine etkilerini tartışır.	6.2. Fosil yakıtların çevresel, ekonomik ve insan sağlığı açısından zararlarını araştırıp tartışma	Uygun değil

Güncel (2018) fen bilimleri dersi öğretim programında öğrencilere çevre eğitimi kapsamında iki kazanım bulunmaktadır. Bu kazanımlar Yakıtlar konusuna, Madde ve Doğası konu alanına aittir. Yenilenemez ve yenilenebilir enerji kaynakları arasındaki farkların neler olduğu bu konu ve kazanımları için önemli bir vurgudur. Yakıtları sınıflandırıp, insan ve çevre üzerindeki etkilerinin neler olduğu yine vurgulanmaktadır. 6.sınıf düzeyi Fen Bilimleri Ders Kitabı'nda bulunan ilk etkinlik küresel ısınma ve Türkiye'ye etkileri ile ilgili bir okuma parçasını içermektedir. İlgili okuma parçası aşağıda verilmiştir.

Fotoğraf 4.

Etkinlik 6.1.



KÜRESEL ISINMA – İKLİM DEĞİŞİKLİĞİ VE TÜRKİYE'YE ETKİLERİ

Dünya üzerinde yıllar boyunca kara, deniz ve havada ölçülen ortalama sıcaklıklarda görülen artışa **küresel ısınma** denir. İklim değişikliği, belirli bir bölgedeki mevsimlik sıcaklık, yağış ve nem değerlerindeki değişimleri ifade etmektedir.

Küresel ısınmaya, atmosfere salınan gazlar neden olmaktadır. Karbondioksit, metan, su buharı, azot oksit ve kloroflorokarbonlar sera gazları olarak adlandırılmaktadır. Bilindiği gibi seralar, güneş ışınlarıyla ısınır ve içindeki ısıyı dışarıya bırakmaz. Güneş'ten Dünya'ya gelen ışınların bir kısmı geri yansır, bir kısmı da atmosferdeki gazlar tarafından tutulur. Tutulan bu ışınlar, Dünya'yı ısıtarak Dünya'nın yüzey sıcaklığının artmasına neden olur. Bu olay seralara benzetilebilir.

Sera etkisi sayesinde Dünya'nın ısı dengesi sağlanmış olur. Sera etkisi olmasaydı; Dünya, Mars gibi son derece soğuk veya Venüs gibi son derece sıcak bir gezegen olurdu. Bu etkinin yokluğunda Dünya'nın ortalama sıcaklığının -18 °C olacağı belirtilmektedir.

İnsan faaliyetleri sonucu sera gazlarının miktarı çok fazla artmıştır. Endüstri Devrimi ile birlikte özellikle 2. Dünya Savaşı'ndan sonra bu sera gazlarının miktarı giderek artmıştır. Bu durum, Dünya'nın iklim dengesinin bozulmasına neden olmaktadır.

Küresel ısınmanın etkileri şu şekilde özetlenebilir.

- Dünya'nın bazı bölgelerinde kasırgalar, seller ve taşkınların şiddeti ve sıklığı artmaktadır.
- Bazı bölgelerde çölleşme ve şiddetli kuraklıklar görülmektedir.
- Kış mevsiminde sıcaklıklar yükselmekte, ilkbahar erken gelmekte, sonbahar gecikmekte, hayvanların göç dönemleri değişmektedir. Bu değişikliklere dayanamayan bitki ve hayvan türleri de ya azalmakta ya da tamamen yok olmaktadır.
- İklim değişiklikleri insanlarda bazı kronik hastalıkları tetiklemektedir.
- Tarım ve orman ürünleri azalmaktadır.
- Su kaynakları azaldığı için enerji sıkıntısı yaşanmaktadır.
- Sahil kenarlarındaki yerleşim alanları risk altındadır.
- Göçler artarak sosyal ve ekonomik zorluklara neden olmaktadır.
- İnsan sağlığını olumsuz etkilediği için sağlık maliyetleri artmaktadır.

Türkiye, iklim değişikliğinden en fazla etkilenecek ülkelerden birisidir. Türkiye'de, Güney Doğu ve İç Anadolu gibi kurak ve yarı kurak bölgeler çölleşme tehdidi altında bulunmaktadır. Ayrıca yeterli suya sahip olmayan yarı nemli Ege ve Akdeniz bölgeleri de sıcaklık artışından daha fazla etkilenecektir.

Küresel ısınma ve iklim değişikliği konusunda mücadeleye yönelik uluslararası tek çerçeve olan Kyoto Protokolü, Birleşmiş Milletler İklim Değişikliği Çerçeve Sözleşmesi içinde imzalanmıştır. Bu protokolün ana hedefi fosil yakıtları azaltarak dünyadaki ısınmayı durdurmaktır. Ülkelerin atmosfere saldıkları karbondioksit miktarını düşürmelerini gerekli kılan bu protokol 1997'de imzalanarak 2005'te yürürlüğe girmiştir. Türkiye, 2010-2020 yıllarını kapsayan Ulusal İklim Değişikliği Strateji Belgesini kabul etmiştir.

Düzenlenmiştir.

İlgili parçada görüldüğü üzere bu etkinliğin amacı öğrencileri küresel ısınma hakkında bilgilendirmektir. Bu nedenle Sıfır Atık Projesi ile ilgili bir vurgu bulundurmayı amaçlamamaktadır. Etkinlik 6.1.'de ise, öğrencilerin fosil yakıtları araştırmaları ve yakıtların çevresel, ekonomik ve insan sağlığı açısından zararlarını tartışmaları beklenmektedir. Bu etkinlik de Sıfır Atık Projesi'nin amaçları ile paralellik gösteren amaçlara sahip değildir ve aranan 4 kriterin hiçbirine uygun görünmemektedir. Çevre eğitimi kapsamında bulunan etkinliklerden 7.sınıf düzeyine ait olanlar Tablo 5'te görüldüğü gibidir.

Tablo 5. 7.Sınıf Fen Bilimleri Dersi Kitabındaki İlgili Etkinlikler

Kazanımlar	Etkinlikler	Sıfır Atık Projesinin Amacına Uygunluk Durumu
F.7.4.5.1. Evsel atıklarda geri dönüştürülebilen ve dönüştürülemeyen maddeleri ayırt eder.	7.1. Sıfır Atık Projesi kapsamında sıvı ya da katı atıkların geri dönüşümü ile ilgili proje hazırlama	Uygun Değil
F.7.4.5.2. Evsel katı ve sıvı atıkların geri dönüşümüne ilişkin proje tasarlar.		
F.7.4.5.3. Geri dönüşümü, kaynakların etkili kullanımı açısından sorgular. Geri dönüşüm tesislerinin ekonomiye katkısı vurgulanır.	7.2. Okulda geri dönüşüm ile ilgili sosyal sorumluluk çalışmaları yürütme 7.3. Geri dönüşüm, önemi, ilgili tesisleri çalışma düzenlerini araştırma, geleceğe ve ekonomiye katkısını tartışma	Kısmen Uygun
F.7.4.5.4. Yakın çevresinde atık kontrolüne özen gösterir. a. Atık kontrolü ile ilgili kamu ve sivil toplum kuruluşlarının çalışmalarına değinilir. b. Tıbbi atık ile temas etmemesi gerektiği hatırlatılır.	Etkinlik yok. Sadece atık kontrolü ve bu konuyu amaç edinen kamu ve sivil toplum kuruluşları ile ilgili bilgiler var.	
F.7.4.5.5. Yeniden kullanılabilecek eşyalarını, ihtiyacı olanlara iletmeye yönelik proje geliştirir.	7.4. Kullanılmayan eşya ve kıyafetleri ihtiyacı olan bireylere ulaştırmak amacıyla proje oluşturma	Uygun

2018 Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı'nda 7.sınıfa ait çevre eğitimi kapsamında dört kazanım bulunmaktadır. Bu kazanımlar Madde ve Doğası konu alanı, Evsel Atıklar ve Geri Dönüşüm konusuna aittir. Bu konu kapsamında öğrencilerden geri dönüştürülebilen ve dönüştürülemeyen maddeleri ayırt etmeleri, bu konu ile ilgili bir proje tasarlamaları beklenmektedir. Ayrıca öğrencilerin kaynakları etkili kullanmaları ve bu durumun ekonomi üzerine etkisini vurgulamaları istenmektedir. Atık kontrolünün vurgusu bu konuya ait kazanımlarda oldukça büyüktür. Öğrencilerin atık kontrolüne özen göstermeleri ve yeniden kullanılabilecek olan eşyaların tekrar kullanımı ile ilgili proje geliştirmelerini istemektedirler. 7.sınıf Fen Bilimleri Ders Kitabı'nda bulunan ilk etkinlik evsel atıklardan geri dönüştürülebilen ya da dönüştürülemeyen maddeleri ayırt etmeye yönelik olarak öğrencilerin Sıfır Atık Projesi kapsamında katı ya da sıvı atıkların geri dönüşümü konusunda bir proje hazırlamaları şeklindedir. Bu etkinlik ile ilgili olarak kitapta yer alan bilgiler aşağıda verilmiştir (Fotoğraf 6).

Fotoğraf 5.

Etkinlik 7.1.

Proje Tasarımı

Geri Dönüşüm

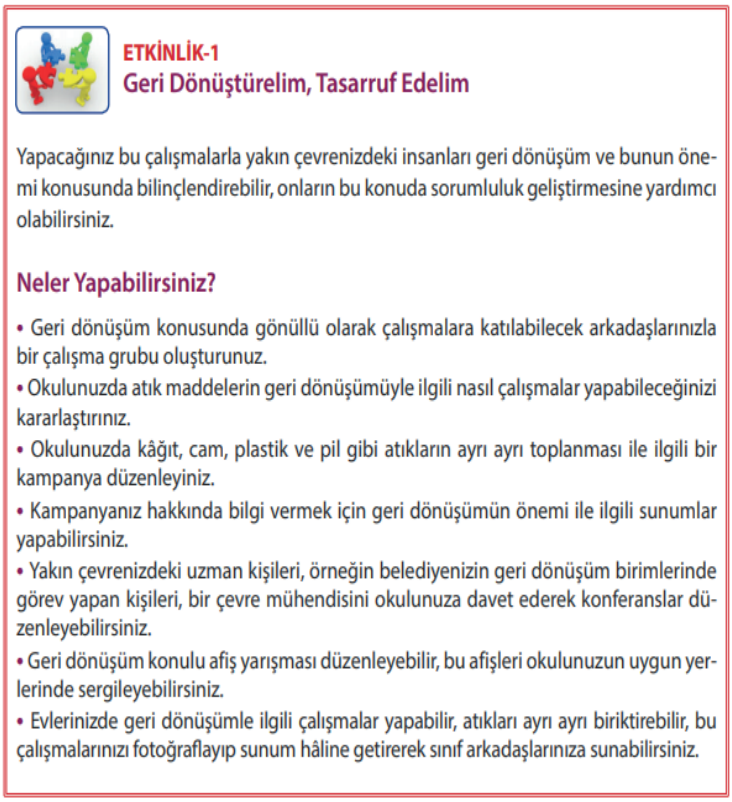
"Sıfır Atık Projesi" ile 81 ildeki 951 ilçede toplanan atıklarla ilgili veriler incelenerek Türkiye'nin ilk sıfır atık ilçesi belirlenecek. Bu ilçede atıklar türlerine göre ayrı ayrı sınıflandırılacak. Toplanan atıklardan uygun olanları geri dönüşüm tesislerinde işlenerek yeni ürünlere dönüştürülecek. Bu yolla ekonomik kazanç sağlanacak.

Siz de evsel katı atıkların ya da sıvı atıkların geri dönüşümü ile ilgili bir proje tasarlayınız. Tasarımınızı sayfa 14, 15, 16 ve 17'de verilen bilimsel yöntem ve mühendislik tasarım döngüsü basamaklarına göre hazırlayınız. Bu basamaklara uygun olarak geliştirdiğiniz tasarımınızı okulunuzda yapılacak olan "Yıl Sonu Bilim Şenliği"nde sunmak için sene sonuna kadar muhafaza ediniz. Projenizin sunumu için etkili bir tanıtım (gazete, internet, televizyon reklamı vb.) hazırlayınız.

Her ne kadar bu etkinlik Sıfır Atık Projesi ile ilgili gibi görünse de atıkların azaltılması ve kontrolünden ziyade, etkinliğin ana vurgusu geri dönüşümdür. Sıfır Atık Projesi'nin amaçları incelendiğinde geri dönüştürme davranışı önemli bir yer kapsasa da asıl amaç kaynakların kullanım durumlarına dikkat edilerek atık oluşumunu azaltmak adına israfın azaltılmasıdır. Ancak geri dönüşüm, var olan atıkların fiziksel ve kimyasal bir dizi işlemden geçirilerek yeniden hammadde haline getirilmesidir. Bu nedenle, geri dönüşüm her ne kadar çevrenin korunması adına çok önemli bir davranış olsa da, atıkları azaltma ile ilgili değil, var olan atıkların yeniden kullanımı ile ilgilidir. Bunun sonucunda da yine doğal kaynakların kullanımı söz konusudur. Ayrıca en önemlisi yukarıda verilen "proje tasarımı" içindeki bilgilerin ekosentrik bir yaklaşımdan ziyade antroposentrik yaklaşım ile öğrencilere "bu yolla ekonomik kazanç sağlanacaktır" vurgusu yapılmaktadır. Bu da öğrencilerde çevrenin korunmasından ziyade maddi çıkar düşüncesinin oluşmasına katkı sağlayacaktır. Bu nedenle sadece geri dönüşümü vurgulayan kriter 4'e barındıran bu etkinlik Sıfır Atık Projesi amaçlarına uygun olamaz. Aynı durum bu sınıf düzeyi ile ilgili olan diğer etkinliklerde de mevcuttur. Etkinlik 7.2. okulda geri dönüşüm ile ilgili sosyal sorumluluk çalışmaları yürütmeyi konu almaktadır. İlgili etkinlik aşağıda verilmiştir.

Fotoğraf 6.

Etkinlik 7.2.



ETKİNLİK-1

Geri Dönüştürelim, Tasarruf Edelim

Yapacağınız bu çalışmalarla yakın çevrenizdeki insanları geri dönüşüm ve bunun önemi konusunda bilinçlendirebilir, onların bu konuda sorumluluk geliştirmesine yardımcı olabilirsiniz.

Neler Yapabilirsiniz?

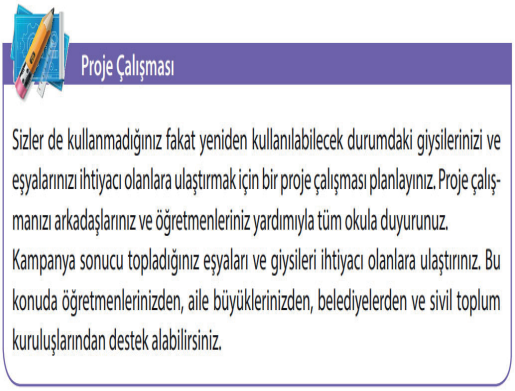
- Geri dönüşüm konusunda gönüllü olarak çalışmalara katılabilecek arkadaşlarınızla bir çalışma grubu oluşturunuz.
- Okulunuzda atık maddelerin geri dönüşümüyle ilgili nasıl çalışmalar yapabileceğinizi kararlaştırınız.
- Okulunuzda kâğıt, cam, plastik ve pil gibi atıkların ayrı ayrı toplanması ile ilgili bir kampanya düzenleyiniz.
- Kampanyanız hakkında bilgi vermek için geri dönüşümün önemi ile ilgili sunumlar yapabilirsiniz.
- Yakın çevrenizdeki uzman kişileri, örneğin belediyenizin geri dönüşüm birimlerinde görev yapan kişileri, bir çevre mühendisini okulunuza davet ederek konferanslar düzenleyebilirsiniz.
- Geri dönüşüm konulu afiş yarışması düzenleyebilir, bu afişleri okulunuzun uygun yerlerinde sergileyebilirsiniz.
- Evlerinizde geri dönüşümle ilgili çalışmalar yapabilir, atıkları ayrı ayrı biriktirebilir, bu çalışmalarınızı fotoğraflayıp sunum hâline getirerek sınıf arkadaşlarınıza sunabilirsiniz.

Fotoğraf 6'da görüldüğü üzere, ilgili etkinlik geri dönüşümün önemi ve bu önemi yakın çevrelerine nasıl anlatabileceklerine yöneliktir. Etkinlik 7.3. ise, geri dönüşüm, önemi, ilgili tesisleri çalışma düzenlerini araştırma, geleceğe ve ekonomiye katkısını tartışmayı konu almaktadır. Bu etkinlikte, *"Kaynakların etkili kullanımı bakımından geri dönüşümün önemini araştırınız. Geri dönüşümün geleceğe ve ekonomiye katkıları konularında arkadaşlarınızla tartışınız."* ve *"Geri dönüşüm tesislerinin çalışma sistemleri hakkında bir araştırma yapınız ve araştırma sonuçlarına dayanarak geri dönüşüm tesislerinin ekonomiye katkısını arkadaşlarınızla tartışınız."* yönergeleri ile öğrenciler araştırmaya yöneltilmektedir. Görüldüğü gibi etkinlik yönergelerinde çevrenin korunması değil ekonomik kazanımlara vurgu yapılmaktadır. Etkinliklerde sadece ekonomiye katkı sağlamak için geri dönüşüm yapılmalıdır. Bu etkinlikte de amaç geri dönüşüm üzerinde yoğun-

laşmaktadır. 2018 yılı Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı'nda yer alan *"F.7.4.5.4. Yakın çevresinde atık kontrolüne özen gösterir. (a. Atık kontrolü ile ilgili kamu ve sivil toplum kuruluşlarının çalışmalarına değinilir. b. Tıbbi atık ile temas etmemesi gerektiği hatırlatılır.)"* kazanımı Sıfır Atık Projesi'ne yönelik olan en etkili kazanımlardan biridir. Ancak bu kazanıma yönelik ders kitabında bir etkinlik bulunmamaktadır. İlgili kitapta bu konuyu kendine amaç edinmiş kamu ve sivil toplum kuruluşları ile ilgili açıklamalar bulunmaktadır. Etkinlik 7.4. ise kullanılmayan eşya ve kıyafetleri ihtiyacı olan bireylere ulaştırmak amacıyla proje oluşturmayı amaçlayan bir etkinliktir. İlgili etkinlik aşağıdaki şekilde kitapta verilmiştir.

Fotoğraf 7.

Etkinlik 7.4.


Proje Çalışması
Sizler de kullanmadığınız fakat yeniden kullanılabilecek durumdaki giysilerinizi ve eşyalarınızı ihtiyacı olanlara ulaştırmak için bir proje çalışması planlayınız. Proje çalışmanızı arkadaşlarınız ve öğretmenleriniz yardımıyla tüm okula duyurunuz.
Kampanya sonucu topladığınız eşyaları ve giysileri ihtiyacı olanlara ulaştırınız. Bu konuda öğretmenlerinizden, aile büyüklerinizden, belediyelerden ve sivil toplum kuruluşlarından destek alabilirsiniz.

Bu etkinlik atık oluşumunu azaltma, var olan kaynakların kullanılması ve israfın önlenmesi ile ilgili konular içerdiğinden Sıfır Atık Projesi'nin amaçlarına uygun olarak nitelenmiştir. Çevre eğitimi kapsamındaki etkinliklerden 8.sınıf düzeyine ait olanlar Tablo 6'de görüldüğü gibidir.

Tablo 6. 8.Sınıf Fen Bilimleri Dersi Kitabındaki İlgili Etkinlikler

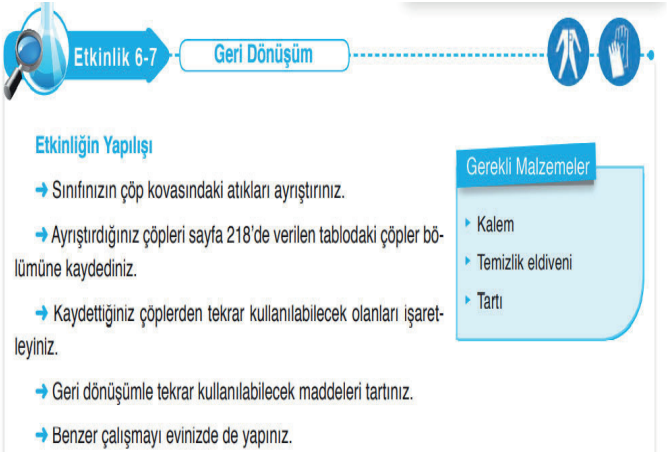
Kazanımlar	Etkinlikler	Sıfır Atık Projesinin Amacına Uygunluk Durumu
F.8.6.4.1. Kaynakların kullanımında tasarruflu davranmaya özen gösterir.	8.1. Etkinlik yok. Sadece kaynakların verimli kullanımı ile ilgili bilgiler var.	
F.8.6.4.2. Kaynakların tasarruflu kullanımına yönelik proje tasarlar.	8.2. Kaynakların verimli kullanımı ile ilgili araştırma yapma ve proje tasarlama	Uygun
F.8.6.4.3. Geri dönüşüm için katı atıkların ayrıştırılmasının önemini açıklar.	8.3. Sınıftaki çöp kutusunu inceleyerek çöp ve atık ayrımını yapma	Uygun
F.8.6.4.4. Geri dönüşümün ülke ekonomisine katkısına ilişkin araştırma verilerini kullanarak çözüm önerileri sunar.		
F.8.6.4.5. Kaynakların tasarruflu kullanılmaması durumunda gelecekte karşılaşılabilecek problemleri belirterek çözüm önerileri sunar.	8.4. 2015-206 yılında ambalaj ve ambalaj atığı oranlarını hesaplama, bu oranları geri dönüşüm açısından yorumlama	Kısmen Uygun
F.8.7.3.5. Elektrik enerjisinin bilinçli ve tasarruflu kullanılmasının aile ve ülke ekonomisi bakımından önemini tartışır. a. Enerji verimliliği konusunda ülkemizdeki resmî kurumlar ve sivil toplum kuruluşları tarafından yapılan çalışmalar ve elektrik enerjisi kullanımı bakımından yapılması gerekenler belirtilir. B. Kaçak elektrik kullanımının ülke ekonomisine verdiği zarar vurgulanır.	Etkinlik yok, sadece konu ile ilgili bilgi var.	
F.8.7.3.6. Evlerde elektriği tasarruflu kullanmaya özen gösterir. Öğrencilerden elektrik faturasını azaltmaya yönelik uzun süreli çalışmalar yapmaları istenir, süreç izlenir.		

2018 Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı'nda 8.sınıfa ait çevre eğitimi kapsamında yedi kazanım bulunmaktadır. Bu kazanımlar Canlılar ve Yaşam konu alanına ait olup, kaynakların tasarruflu kullanımına özen gösterme ve bu konu ile ilgili bir proje tasarlama, geri dönüşüm ve katıkların ayrıştırılmasının önemi, geri dönüşümün

ülke ekonomisine katkısı, kaynakların tasarruflu kullanımı ve enerji verimliliği ile ilgilidir. İlgili kitap incelendiğinde, öğretim programında bulunan öğrencilerin kaynakların kullanımında tasarruflu davranmaya özen göstermelerini hedefleyen kazanıma yönelik bir etkinlik bulunmadığı görülmüştür. Bu kısımda sadece konu ilgili bilgiler bulunmaktadır. 8.sınıf düzeyine ilişkin ilk etkinlik öğrencilerin kaynakların verimli kullanımına ilişkin araştırma yapmaları ve proje tasarlamaları beklenen bir etkinlik bulunmaktadır. Bu etkinlik sadece "*Siz de kaynakların verimli kullanımı ile ilgili bir araştırma yapınız. Araştırma sonucunda elde ettiğiniz bilgilerle bir proje hazırlayınız. Hazırladığınız projeyi sınıfınızdaki arkadaşlarınıza sununuz.*" yönergesiyle açıklanmıştır. Bu etkinlik Sıfır Atık Projesi'nin amaçları ile paralellik göstermektedir. Bir diğer etkinlik ise öğrencilerin çöp kutusunu inceleyerek atık ve çöp ayrımını yapmalarına yöneliktir. İlgili etkinlik aşağıdaki gibidir.

Fotoğraf 8.

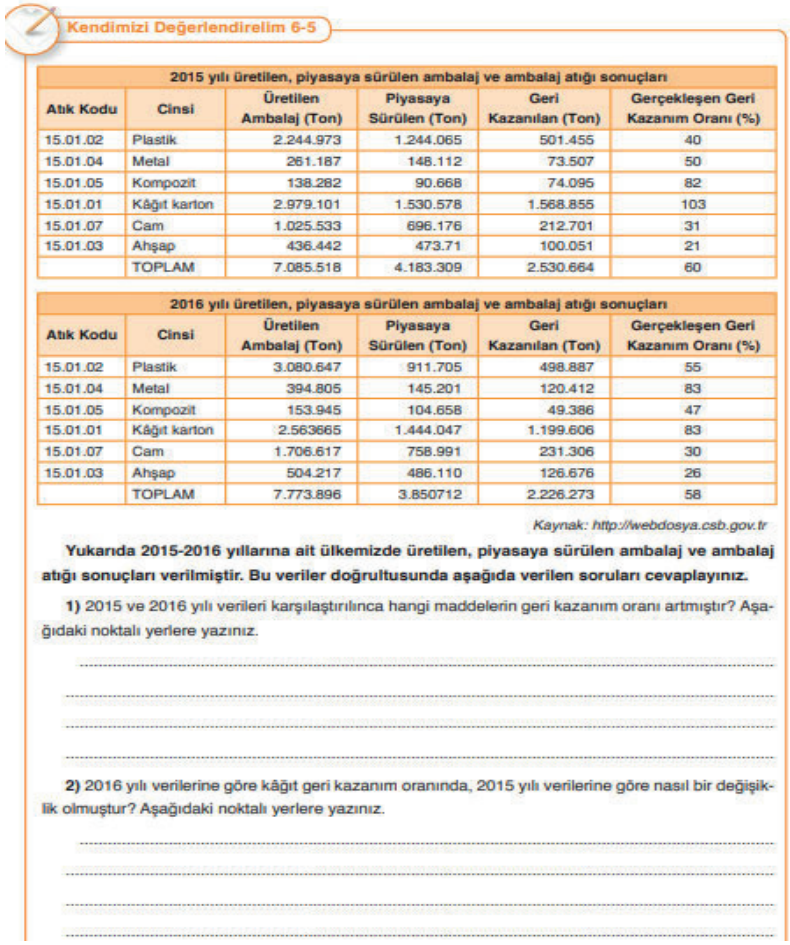
Etkinlik 8.3.



Bu etkinlik israf etme davranışının engellenmesi (kriter 2), atık oluşumunun en aza indirilmesi (kriter 3) ve geri dönüşüm sürecini (kriter 4) kapsamaktadır. Bu etkinlik Sıfır Atık Projesi'nin amaçlarına uygun olarak görünse de ilgili etkinlikte atıkların azaltılmasının yanında geri dönüşümün vurgusunun yapıldığı da görülmektedir. Etkinlik 8.4.'te ise, öğrencilerin 2015-206 yılında ambalaj ve ambalaj atığı oranlarını hesaplama, bu oranları geri dönüşüm açısından yorumlamalarını hedeflemektedir.

Fotoğraf 9.

Etkinlik 8.4.



Kendimizi Değerlendirelim 6-5

2015 yılı üretilen, piyasaya sürülen ambalaj ve ambalaj atığı sonuçları

Atık Kodu	Cinsi	Üretilen Ambalaj (Ton)	Piyasaya Sürülen (Ton)	Geri Kazanılan (Ton)	Gerçekleşen Geri Kazanım Oranı (%)
15.01.02	Plastik	2.244.973	1.244.065	501.455	40
15.01.04	Metal	261.187	148.112	73.507	50
15.01.05	Kompozit	138.282	90.668	74.095	82
15.01.01	Kâğıt karton	2.979.101	1.530.578	1.568.855	103
15.01.07	Cam	1.025.533	696.176	212.701	31
15.01.03	Ahşap	436.442	473.71	100.051	21
	TOPLAM	7.085.518	4.183.309	2.530.664	60

2016 yılı üretilen, piyasaya sürülen ambalaj ve ambalaj atığı sonuçları

Atık Kodu	Cinsi	Üretilen Ambalaj (Ton)	Piyasaya Sürülen (Ton)	Geri Kazanılan (Ton)	Gerçekleşen Geri Kazanım Oranı (%)
15.01.02	Plastik	3.080.647	911.705	498.887	55
15.01.04	Metal	394.805	145.201	120.412	83
15.01.05	Kompozit	153.945	104.658	49.386	47
15.01.01	Kâğıt karton	2.563665	1.444.047	1.199.606	83
15.01.07	Cam	1.706.617	758.991	231.306	30
15.01.03	Ahşap	504.217	486.110	126.676	26
	TOPLAM	7.773.896	3.850712	2.226.273	58

Kaynak: http://webdosya.csb.gov.tr

Yukarıda 2015-2016 yıllarına ait ülkemizde üretilen, piyasaya sürülen ambalaj ve ambalaj atığı sonuçları verilmiştir. Bu veriler doğrultusunda aşağıda verilen soruları cevaplayınız.

1) 2015 ve 2016 yılı verileri karşılaştırılınca hangi maddelerin geri kazanım oranı artmıştır? Aşağıdaki noktalı yerlere yazınız.

.....

.....

.....

.....

2) 2016 yılı verilerine göre kâğıt geri kazanım oranında, 2015 yılı verilerine göre nasıl bir değişiklik olmuştur? Aşağıdaki noktalı yerlere yazınız.

.....

.....

.....

.....

İlgili etkinliğin Sıfır Atık Projesi'nin amaç ve konularına kısmen uygun olduğu düşünülmektedir çünkü bu etkinlikte öğrenciler atık miktarlarını hesaplayarak atıkların tasarrufuna yönelik bir bilgi kazanacaklardır. Ancak, atıkların geri dönüşüm ve kazanım süreci içinde de hammadde ve enerji bakımından ciddi kaynak kayıpları yaşanmasına neden olmaktadır (Sıfır Atık, 2020). Bu etkinlikte israf etme davranışının azaltılması (kriter 2) ve oluşan atıkların geri dönüşüm süreçlerine dahil edilmesi (kri-

ter 4) vurgusu bulunmaktadır. İlgili etkinliğin geri dönüşüm ile daha fazla vurguya sahip olduğu görülmektedir (bkz. Fotoğraf 11). 8.sınıf ders kitabında, diğer kazanımlara ilişkin etkinlik bulunmamakta, onun yerine konu ile ilgili açıklamalara yer verildiği görülmektedir.

Tartışma ve Sonuç

Sıfır Atık Projesi, gelecek nesillere daha temiz bir dünya bırakmayı hedefleyen, bunun için atıkların azaltılması ve kontrolünü vurgulayan, sürdürebilir kalkınma ilkelerini içeren 2017 yılında başlatılan bir projedir. Bu projenin ülkemizde tüm kurum ve kuruluşlarda uygulamaya geçirilmesi genelgelerle istenmiştir. Şüphesiz, Sıfır Atık Projesi'nin uygulamaya geçmesi gereken en önemli kurumlardan biri okullardır (Sıfır Atık, 2020). Okullarda bu konu kapsamında yapılacak olan etkinlikler doğrudan öğretim süreçleri ile ilişkilidir. Sıfır Atık Projesi'nin konu ve kapsamı ele alındığında ise çevre eğitiminin ve bu konu ile ilgili etkinliklerin önemi ortaya çıkmaktadır. Bu nedenle bu çalışmada, Sıfır Atık Projesi'nin başlatıldığı tarih olan 2017 yılından bir yıl sonra uygulanmaya başlanan 2018 yılı Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı'nda ve bu programa yönelik olarak tasarlanan 2020-2021 öğretim yılında okutulan ders kitaplarındaki çevre eğitimi etkinliklerinde Sıfır Atık Projesi'nin izleri aranmıştır. Araştırma bulgularında açıklandığı üzere, çevre eğitimi kapsamında bulunan kazanımlara yönelik olan etkinliklerin büyük bir çoğunluğunda bu projenin amacına vurgu yapan açıklamalar ve hedefler bulunmamaktadır. İlgili projenin amacına en yakın bulunan etkinliklerde ise, atıkların tasarrufu ve kontrolünden ziyade geri dönüşüm konusunun vurgusunun daha fazla olduğu görülmüştür. Oysa sıfır atık, her türlü atık ve çöpün azaltılması demektir, doğrudan atık ve çöp üretiminin kontrolü ile ilgilidir. Bu projede ilk amaç, söz konusu atıkların üretim sürecinde önüne geçilmesi ve azaltılmasının sağlanmasıdır (Erten, 2019b). Ancak, ilgili kitaplar incelendiğinde (örneğin, Etkinlik 8.3.) sıfır atık ile ilişkilendirilen etkinliğin başlığının dahi geri dönüşüm olarak belirtildiği görülmektedir. Bu durum, sıfır atık ile geri dönüşüm kavramlarının birbirleri ile karıştırıldığını ve konu ile ilgili kavram yanılgılarının bulunduğunu göstermektedir. Bu karışıklığın önlenmesi için sıfır atık süreçlerinde; ürünlerin, üretiminden tüketimine kadar çöp ve atık üretimini azaltmaya önem göstermek, bu azaltma çalışmalarından sonra hala var olan çöp ve atıkların geri dönüşüm süreçlerine sokmak, geri dönüşüm süreçlerinde atık miktarının azaltılması ve enerji ve para tasarrufu sağlandığının vurgulanması gerekmektedir (Erten, 2000). Araştırmanın bu sonuçları, 2. sınıf Hayat Bilgisi Ders Kitabının sıfır atık yaklaşımı doğrultusunda incelemeyi amaçlayan 2019 yılındaki Önal, Kaya ve Çalışkan'ın çalışması ile paralellik göstermektedir. İlgili araştırmada incelenen kitapta, tıpkı bu araştırmada incelenen 5, 6, 7 ve 8. sınıf kitaplarında olduğu gibi doğrudan geri dönüşüm ile ilgili içerikler bulunurken, sıfır atık yaklaşımına ilişkin öğelere rastlanmamıştır. Buna neden olarak incelenen hayat bilgisi kitabının projenin ortaya çıkışından önce yazıldığı ilgili araştırmada verilmiştir. Bu araştırmada incelenen fen bilimleri dersi kitapları 2017 yılında başlayan Sıfır Atık projesinden

yaklaşık olarak üç yıl sonra yazılmıştır. Bu durum, ilgili projenin yansımalarının hala daha ders kitaplarında bulunmadığını göstermektedir. Yine, 3 ve 4.sınıf kitaplarının incelendiği Erten'in 2019 yılındaki araştırması, bu araştırmanın sonuçlarını destekler niteliktedir. Bu araştırmada da incelenen kitaplarda geri dönüştürme ve tasarruf etme davranışlarını geliştirmeye yönelik etkinlik ve içeriklerin bulunduğu görülmüştür. Genel olarak özetlenecek olursa, bu araştırmanın bulguları, sıfır atığın fen öğretimi süreçlerine formal olarak entegre olmadığını göstermektedir. Oysa çöp ve atık sorunları fen konularının önemli bir parçası olan çevre sorunlarından biridir. Çevre sorunlarının önüne geçebilmek, ancak bireylerin çevre dostu davranışlar kazanması ile mümkündür. Bu davranışlar için fen etkinlikleri önemli bir araçtır. Öğretim programlarında ve öğretim süreçlerinin en önemli materyallerinden biri olan ders kitaplarında bu konu ile ilgili amaca yönelik etkinliklerin ve izlerin bulunmaması çevre dostu birey yetiştirme konusunda yetersizlikler meydana getirecektir.

Öneriler

Sıfır atık konusu ilköğretim ve ortaöğretim programlarında örtük olarak bulunmaktadır, bu konu ilgili programlara doğrudan eklenmelidir ve bu ekleme sürecinde mutlaka alan uzmanlarından destek alınmalıdır. Bu sayede konu ile ilgili yapılan yanlışlar ve kavram yanılgılarının önüne geçilecektir. Geri dönüşüm ile sıfır atık arasındaki farklar bu sayede doğru bir şekilde açıklanabilecektir.

Fen bilimleri ders kitaplarındaki içeriklerde sınırsız tüketimi vurgusundan ziyade, atıkların azaltılması, israf etmeme, tasarruf etme davranışlarını geliştirecek etkinliklerin bulunması gerekmektedir. Bu sayede "Sıfır Atık" projesinin amacının izleri ilgili öğretim materyallerinde görülecektir.

Doğal kaynakların bilinçli kullanımı, atık oluşumunu en aza indirme ve tüm bu uğraşlardan sonra geriye kalan atıkların gruplandırılarak geri dönüşüm sürecine dâhil edilmesi aşamalarının bulunduğu etkinlikler doğrudan sıfır atık yaklaşımını yansıtacaktır. Çevre eğitimi kazanımlarına yönelik tasarlanan etkinliklerde ilgili adımlar açıkça vurgulanmalıdır.

Bu araştırma fen bilimleri ders kitaplarındaki etkinliklerin "Sıfır Atık" projesinin amaçlarına yönelik olma durumunu incelemektedir. İlerleyen çalışmalarda okullarda bu etkinliklerin nasıl uygulandığına yönelik alan çalışmaları yapılabilir. Böylece, hem öğretim süreçlerinde ilgili projenin izleri, hem de öğrenci ve öğretmenlerin bu konu ile ilgili öğretim ihtiyaçları belirlenebilir.

Genelde çevre eğitimi özelde ise çevre dostu davranışlar geliştirmek disiplinler üstü bir süreçtir. Bu araştırmada 5, 6, 7 ve 8. sınıf fen bilimleri ders kitapları incelenmiştir. İlerleyen çalışmalarda diğer disiplinlere ait ders kitaplarının da sıfır atık yaklaşımının temelinde incelenmesi literatüre katkı sağlayacaktır.

Bu araştırma bir doküman analizi araştırmasıdır. Öğretmen ve öğrencilerin örneklem olarak belirleneceği araştırmalara ilerleyen çalışmalarda yer verilmelidir. Öğretim süreçlerinde "Sıfır Atık" projesinin amacına uygun etkinliklerin uygulanma durumu ile ilgili katılımcı gruplarından veri toplanan araştırmaların literatüre katkısı olacağı düşünülmektedir.

Kaynakça

AUSTİN, J., Hatfield, D., Grindle, A. ve Bailey, J. (1993) Increasing recy-cling in office environments – the effects of specific informativecues. Journal of Environmental Systems, 6, 355–368

BULUT, E. ve Çavuldur, L. (2017). Geri dönüşümlü kâğıt hamurunun yaratım malzemesi olarak görsel sanatlar eğitiminde kullanımının öğrencilerde kâğıdın geri dönüşümü hakkında bilgi ve alışkanlık kazanımına yönelik etkileri. Uluslararası Afro-Avrasya Araştırmaları Dergisi, 2(4), 187-208.

ÇİMEN, O. ve Yılmaz, M. (2012). İlköğretim öğrencilerinin geri dönüşümle ilgili bilgileri ve geri dönüşüm davranışları. Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 25(1), 63-74.

DEMİREL, Ö. ve Kıroğlu, K. (2006). Eğitim ve ders kitapları. Ö. Demirel ve K. Kıroğlu (Ed.). Konu alanı ders kitabı incelemesi. Ankara: Öğreti Yayınları.

ERTEN, S. (2000). Empirische untersuchungen zu bedingungen der umwelterziehung -ein interkultureller vergleich auf der grundlage der theorie des geplanten verhaltens. Tectum Verlag. Marburg.

ERTEN, S. (2002). Kız ve erkek öğrencilerin evde enerji tasarrufu yapma davranış amaçlarının plânlanmış davranış teorisi yardımıyla araştırılması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 22*, 67-73.

ERTEN, S. (2003). 5. sınıf öğrencilerinde" çöplerin azaltılması" bilincinin kazandırılmasına yönelik bir öğretim modeli. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 25*(25).

ERTEN, S. (2004). Çevre eğitimi ve çevre bilinci nedir, çevre eğitimi nasıl olmalıdır? Çevre ve İnsan Dergisi, 65-66.

ERTEN, S. (2019a). Çevre ve çevre bilinci. C. Aydoğdu & S. Kıngır (Ed.). *Fen öğretimi kitabı içinde*, s. 305-344. Ankara: Nobel Yayıncılık.

ERTEN, S. (2019b). Sıfır Atık Projesi'nin ilköğretim fen programlarına uygulanabilirliği. *International Conference on Science and Education (IConSE),* Antalya Turkey.

ERTEN, S. (2020). Fen ve Teknoloji Uygulamalarının Çevreye Etkileri. E. G. Yıldırım & A. N. Önder (Ed.). Senaryolarla Desteklenmiş Fen ve Teknoloji Uygulamaları içinde, s.449-490. Ankara: Nobel Yayıncılık.

ESCOBAR, A. (1995). *Encountering development: The making and unmaking of the third world,* Princeton Universty Press, Princeton.

GİLLİLAN S, Werner C. M., Olson, L. ve Adams, D. (1996). Teaching the concept of precycling: a campaign and evaluation. *The Journal of Environmental Education. 28*(1). 11-18.

GÖNÜLLÜ, M. ve Çelik, Z. (2015). İlköğretim öğrencilerinin çevre için zararlı ambalaj atıkları hakkında farkındalığı (İstanbul örneği). Milli Eğitim Dergisi, 45(205), 44-63.

JAİN, S., Singhal, S., Jain, N. K. ve Bhaskar, K. (2020). Construction and demolition waste recycling: Investigating the role of theory of planned behavior, institutional pressures and environmental consciousness. *Journal of Cleaner Production*, 121405.

KAUTİSH, P., Paul, J. ve Sharma, R. (2019). The moderating influence of environmental consciousness and recycling intentions on green purchase behavior. *Journal of Cleaner Production*, *228*, 1425-1436.

MATETE, N. ve Trois, C. (2008) Towards Zero Waste in Emerging Countries—A South African Experience. *Journal of Waste Management*, *28*, 1480-1492.

MEB. (2018). *Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programı.* Ankara: MEB Yayınları.

MİLES, M, B. ve Huberman, A. M. (1994). Qualitative data analysis: An expanded Sourcebook. (2nd ed). Thousand Oaks, CA: Sage.

MUTLU, M. (2013). "Recycling" concepts perceptions of grade eihgth students: phenomenographic analysis. Anthropologist 16(3), 663-669.

NAG, A. ve Vizayakumar, K. (2005). Environmental education and solid waste management. New Age International (P) Ltd., Publishers: New Delhi.

ÖNAL, H., Kaya, N. ve Çalışkan, T. (2019). Çevre eğitiminde sıfır atık politikası ve mevcut ders kitaplarındaki görünümü (Hayat bilgisi 2. Sınıf ders kitabı). *Milli Eğitim Dergisi, 48*(221), 123-140.

REES, W. E. (1992). Ecological footprints and appropriate carrying capacity. *Environment and Urbanisation, 4*(2), 121-130.

SIFIR ATIK (2020). https://sifiratik.gov.tr/

UNİTED NATİONS (1972). Report of the United Nations Conference on the Human Environment, Stockholm, 5-16 June 1972. [Online: http://www.un-documents.net/aconf48-14r1.pdf, Erişim Tarihi: 02.12.2020.]

UNİTED NATİONS. (1992). Rio declaration on environment and development. [Online: http://www.unesco.org/education/information/nfsunesco/pdf/RIO_E.PDF, Erişim Tarihi: 02.12.2020.]

URAL-KELEŞ, P. ve Keleş, M. (2018). İlkokul 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin geri dönüşüm kavramı ile ilgili algıları. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 20*(2), 481-498.

YEŞİL KUTU EĞİTİM PAKETİ. (2007). Öğretmen Kılavuz Kitabı. REC. Ankara

YILDIRIM, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınevi.

MİLLÎ EĞİTİM ● Cilt: 51 ● Bahar/2022 ● Sayı: 234, (1111-1136)

FEN BİLİMLERİ DERSİ İÇİN GELİŞTİRİLEN ÖRNEK ETKİNLİKLERİN ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİ AÇISINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Canan ÇOLAK SEYMEN[1], Arzu SAKA[2]

1 Dr., Trabzon Sürmene İlçe Millî Eğitim Müdürlüğü, canancolakseymen@gmail.com, ORCID: 0000-0002-0800-7157.

2 Prof. Dr., Trabzon Üniversitesi Fatih Eğitim Fakültesi,arzus123@gmail.com, ORCID: 0000-0001-8222-8444.

Geliş Tarihi: 10.10.2020 **Kabul Tarihi:** 25.01.2021 **DOI:** 10.37669 milliegitim.808756

Öz: Anlamlı bilgi edinme sürecinin öğrenme ortamında kullanılan yöntem ve tekniklerden etkilendiği bilinmektedir. Bu araştırmanın amacı; fen bilimleri dersi beş, altı ve yedinci sınıf biyoloji konu kazanımları ile ilgili olarak her kazanımın doğasına uygun yöntem ve tekniğin seçilerek, ders planlarına dönüştürülmesi sonucu oluşturulan ve "Biyo-modül" olarak adlandırılan rehber kaynak hakkında öğrenci görüşlerinin değerlendirilmesidir. Araştırma fenomenografik araştırma yöntemi ile yürütülmüştür. Biyo-modülün uygulama sürecinin ardından 2016-2017 eğitim öğretim yılında öğrenciler arasından rastgele seçilen on altı öğrenci ile yarı yapılandırılmış mülakatlar yapılmıştır. Biyo-modüldeki ders planları; oyunlar ile öğrenme, örnek olay yöntemi, kavram karikatürleri, tahmin-gözlem-açıklama yöntemi, bilişim teknolojilerinin öğrenme ortamlarında kullanımı, hipotez geliştirme süreci ve öğrencilerin görsel-işitsel öğeler ile aynı anda karşılaşmasını gerektiren etkinlikleri kapsamaktadır. Etkinliklerin uygulanması sonucu elde edilen öğrenci görüşlerinin analizi sonucu; aktif katılım, eğlenceli dersler, derse karşı yüksek ilgi ve motivasyon, kalıcı öğrenme, uygulamaya dönük ders süreci temalarına ulaşılmıştır. Biyo-modülde kullanılan yöntem ve teknikler, hipotez geliştirme sürecini ve öğrencilerin birden fazla duyuyu aktif olarak kullanmasını gerektiren etkinlikleri kapsamasından dolayı, öğrencilerin aktif katılımını, derse karşı yüksek ilgi ve motivasyonlarını artırdığı, kalıcı öğrenmeyi sağladığı, uygulamaya dönük ders sürecinin avantajlarının öğrenme sürecine aktırılmasını sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Biyo-modülün çeşitlenen öğrenme yöntem ve teknikleri ile öğretim programının felsefesine uygun olarak geliştirilmesi ve diğer fen branşlarına da uygulanması önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Fen Bilimleri, Kaynak Etkinlikler, Alternatif Yöntem ve Teknikler

EVALUATION OF SAMPLE ACTIVITIES DEVELOPED FOR SCIENCE COURSE IN TERMS OF STUDENT OPINIONS

Abstract:

It is known that the process of obtaining meaningful information is affected by the methods and techniques used in the learning environment. The aim of this study is to evaluate students' views about the five, six and seventh grade biology subject acquisitions of the science lesson about the guideline source, which is created as a result of choosing the method and technique suitable for the nature of each acquisition and transforming it into lesson plans and called the "Bio-module". The research was conducted by phenomenographic research method. Semi-structured interviews were conducted with sixteen randomly selected students after the application process of the bio-module in 2016-2017 academic year. Lesson plans in the bio-module; It covers learning with games, case study method, concept cartoons, Prediction-Observation-Explanation method, use of information technologies in learning environments, hypothesis development process and activities that require students to encounter with audio-visual elements simultaneously. As a result of the analysis of the student views obtained as a result of the implementation of the activities; active participation, fun lessons, high interest and motivation towards the lesson, permanent learning, and practical lesson process themes were reached. Since the methods and techniques used in the bio-module include the hypothesis development process and activities that require the students to actively use more than one senses, we conclude that they increase the active participation of students, their high interest and motivation towards the lesson, provide permanent learning, and transfer the advantages of the practical lesson process to the learning process has been reached. It is recommended that the bio-module be developed in accordance with the philosophy of the curriculum with diverse learning methods and techniques and applied to other science branches.

Keywords: Science, Resource Activities, Alternative Methods and Techniques

Giriş

Bilimsel gelişmelerin hızlıca insan yaşamının merkezine konumlandığı yüzyılda, bilgiyi anlamlandırmak, bilginin geçirdiği süreçleri takip edebilmek oldukça önemlidir. Yaşanan gelişmeler ışığında yalnızca bilgiyi öğrenmek ve anlamlandırmak yeterli değildir, bilginin doğruluğu ve yanlışlığı konusunda karar verebilecek yeterliliğe sa-

hip olmak gerekliliği ön plana çıkmaktadır (Önen Öztürk, 2020). Aksi durumda edinilen bilgi, öğrenciler için anlamlı olmamakta ve aynı zamanda öğrenme süreçlerinde olumsuz bir etki yaratmaktadır (MEB, 2016). Milli eğitimin temel amaçlarından birisi de bilimsel okuryazar bireyler yetiştirmektir. Bilimsel okuryazarlığa sahip bireylerin; bilimsel gelişmeleri yakından takip edebildiği, düşünme becerilerine sahip olduğu, sorgulama, araştırma gibi süreçleri yönetebildiği bilinmektedir (OECD, 2013). Fen eğitim-öğretim sürecinin de bu bağlamdaki hedefi fen okuryazarı bireyler yetiştirmektir (MEB, 2017). Fen bilimlerinin fizik, kimya, biyoloji, astronomi, yer-çevre bilimleri, mühendislik ile ilgili alanların temeli olduğu düşünüldüğünde 21. yüzyıl becerilerinden problem çözme, yansıtıcı düşünme, yaratıcı düşünme gibi becerilerin kazanılmasındaki önemi ortaya çıkmaktadır (Güzel Yüce ve Koç, 2019; MEB, 2018). Bu bağlamda düşünüldüğünde fen bilimlerinin içeriği gereği edinilmesi gereken kazanımların günlük yaşam ile güçlü bir bağı vardır (Akgün, Tokur ve Duruk, 2016). Öğrenmenin kalıcı olması ve günlük yaşam ile doğru orantılı ilerlemesi anlamlı öğrenme ve yapılandırmacı kuramın esasını oluşturmaktadır. Yapılandırmacı yaklaşımda, öğrencilerin sahip olduğu güncel birikim öğrenme ortamının en önemli değişkenlerinden biridir. Anlamlı öğrenme süreci de benzer şekilde öğrencilerin ön bilgilerinin öğrenme ortamlarında kullanılması ve ön bilgiler ile yeni bilgilerin ilişkilendirilmesi esasına dayanmaktadır (Coştu ve Ayas, 2005). İki yaklaşımda da öğrenme ortamlarının kuvvetlendirilmesinin önemine vurgu yapılmaktadır. Öğrenme ortamlarının kalitesinin artırılmasında, öğrenme süreçlerinde kullanılan farklı ve çeşitli yöntem- teknikler önemli bir yere sahiptir (Hançer, Şensoy ve Yıldırım, 2003). Farklı yöntem ve tekniklerin öğrenme ortamlarını çeşitlendirerek daha fazla öğrenciye hitap edebilmeyi sağlayacağı düşünülmektedir. Öğrenme ortamlarında kullanılacak çeşitli yöntem ve tekniklere problem çözme, bilgisayar destekli öğretim, kavram karikatürleri, oyun temelli öğrenme, beyin fırtınası, örnek olay yöntemi, tahmin-gözlem-açıklama (TGA) örnek olarak verilebilir (Şentürk, 2010).

Öğrencilerin derinlemesine öğrenmesini sağlamak için, birçok duyu organına hitap etmeyi gerektiren yöntemler kullanmak, önemli bir etken olarak görülmektedir (Çepni ve Akyıldız, 2010). Öğrenme süreçlerinde görsel zenginliğin sürece olumlu etkisi düşünüldüğünde bilgisayarların ve dijital teknolojilerin görsellik, ses, video, animasyon ve simülasyon konusunda sunduğu avantajların süreci olumlu olarak etkileyeceği düşünülmektedir (Seferoğlu, 2010). Oyunun, öğrenme ortamlarına dâhil edilmesi ile öğrencilerin süreç içinde özgün olarak düşünebilmeleri ve farklı bakış açıları geliştirmelerinin mümkün olduğu düşünüldüğünde, oyun ile öğretim sürecinin öğrencilerin yaratıcılığına katkı sağlayacağı söylenebilir (Pehlivan, 2012). Fen bilimleri dersinin içeriğinde soyut kavramlar bulunmaktadır. Söz konusu soyut kavramların somutlaştırılmasının öğrenmeyi kolaylaştırdığı bilinmektedir. Bu bağlamda soyut kavramları somutlaştırma ve yorumlama sürecini ihtiva eden hipotez kurma sürecinin olumlu etkisinden söz edilebilmektedir (Taşkın ve Koray, 2006). Öğrenme ortamlarının önemli değişkenlerinden olan bilimsel düşünebilme süreçlerinin aktifleştirilmesi

için, öğrencilerin farklı bakış açılarını değerlendirmelerine ve tartışmalarına imkân sağlayan kavram karikatürleri de öğrenme süreçlerine zenginlik katmaktadır (Naylor, Keogh ve Downing, 2007). Günlük hayattan problemlerin sınıf ortamına getirilerek tartışılmasına olanak sağlayan bir yöntem olan örnek olay yöntemi, öğrencilerin problem çözebilme ve üretebilme bağlamında önemli bir kazanım elde edebilmesi açısından önemli görülmektedir (Durukan, 2012). Bilimsel düşünme anlamında öğrencilerin "tahmin yürütme", "gözlem yapma" ve "açıklama" şeklindeki temel becerileri kullanmasına olanak veren bir diğer yöntem de TGA'dır. Bu yöntemin kullanıldığı süreçler öğrencinin bir fen olgusunu tahmin etmesini ve ardından gözlem yaparak yürütmüş oldukları tahminler ile karşılaştırmasını gerektirmesi ile derinlemesine bilgi edinme deneyimi oluşturmaktadır (Kozcu Çakır, Güven ve Özdemir, 2017). Söz konusu yöntem ve tekniklerin öğrencilerin öğrenme durumlarına olan olumlu katkılarından yola çıkılarak; kazanımlara uygun yöntem ve teknikler seçilerek öğrenme süreçlerinde kullanılmasının, kalıcı öğrenmenin gerçekleşmesine çok önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı; fen bilimleri dersi 5, 6 ve 7. sınıf fen bilimleri dersinde yer alan biyoloji konu kazanımları ile ilgili olarak her kazanımın doğasına uygun yöntem ve teknikler kullanılarak oluşturulan ders planlarının (biyo-modül) uygulanmasına yönelik öğrenci görüşlerinin değerlendirilmesidir.

Yöntem

Araştırma fenomenografik araştırma yöntemi ile yürütülmüştür. Eğitimsel araştırmalarda fenomenografik yaklaşım ile öğretmenlerin, öğrencilerin ve öğrenme sürecine dâhil olan değişkenlerin öğrenme ortamlarındaki yaşantılarına yönelik bilgi edinmek amaçlanmıştır (Çekmez, Yıldız ve Bütüner, 2012; Çepni, 2007). Bu çalışmada; araştırmacı tarafından tasarlanan ve 5., 6., 7. sınıf fen bilimleri dersi, biyoloji konu kazanımlarına yönelik ders planları içeren biyo-modül adlı rehber kaynağın uygulanması süreci ile ilgili öğrenci görüşleri değerlendirilmiştir. 2016-2017 eğitim öğretim yılı boyunca biyo-modül adlı kaynak ile ders süreci yapılandırılmıştır. Biyo-modül alternatif öğrenme yöntemlerini içeren ders planlarını kapsamaktadır. Araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formundaki soruların yöneltildiği öğrenciler, uygulamada yer alan farklı seviyelerdeki öğrencilerden rasgele seçilerek (n=16) belirlenmiştir. Mülakata katılan öğrenciler araştırma etiği çerçevesinde Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5,……., Ö16 kodları ile kodlanmıştır. Öğrencilerin seviyelerine ait kod bilgileri tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Öğrencilerin Sınıf Seviyelerine Göre Dağılımı

Sınıf Seviyesi	Öğrenci Kodları
5. sınıf	Ö1, Ö7, Ö9, Ö11, Ö14
6. sınıf	Ö2, Ö5, Ö10, Ö13, Ö15
7. sınıf	Ö3, Ö4, Ö6, Ö8, Ö12, Ö16

Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Çalışmada öğrencilerin biyo-modülün uygulandığı ders süreci ile ilgili görüşlerinin değerlendirilmesi amacı ile araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. İlgili literatürde yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinin derinlemesine bilgi edinme, cevapların anlaşılamaması durumunda tekrar bilgi edinme şansı vermesi gibi avantajlarından bahsedilmektedir (Çepni, 2007). İlk olarak 15 tane mülakat sorusu hazırlanmıştır. Hazırlanan sorular üç ayrı fen bilimleri öğretmenlerine incelettirilerek görüşler doğrultusunda, soru sayısı 12 olarak belirlenmiştir. Görüşme sorularının geliştirilme aşamasında konu uzmanları görüşleri önemlidir (Özgüven, 1998). Bu bağlamda araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formunda bulunan sorular için uzman görüşüne başvurulmuştur. Düzenlenen on iki soru, iki alan uzmanına incelettirilmiştir. Benzerlik gösteren iki soru görüşme formundan çıkarılmış, bazı sorular ise birleştirilmiştir. Sonuç olarak görüşme formu yedi sorudan oluşturulmuştur. Son aşamada, görüşme yapılacak gruptaki öğrencilerle aynı yaşta olan beş öğrenciye sorular okunarak, soruların anlaşılırlığı konusunda dönüt alınmıştır. Uzman incelemesi, öğretmen görüşü ve öğrenci dönütleri ışığında görüşme sorularına son şekli verilmiştir.

Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu ile Elde edilen Verilerin Analizi

Görüşme sürecinde her bir öğrenci ile yapılan mülakatta; öğrencilere yedi tane soru sorulmuş ve her bir görüşme 20-25 dakika sürmüştür. Mülakatlar katılımcıların onayları alınarak ses kayıt cihazı ile kayıt edilmiştir. Görüşmelerden sonra kaydedilen veriler metne dönüştürülmüştür. Elde dilen verilerin teyit edilmesi için katılımcılar tarafından okunması ile verilerin güvenirliği sağlanmıştır. Katılımcılar tarafından kayıtların doğruluğu onaylanmıştır. Mülakatlardan elde edilen verilere betimsel analiz yapılmıştır. Betimsel analiz sürecinde elde edilen veriler öncelikle sistematik ve anlaşılır bir biçimde betimlenmiş, daha sonra bu betimlemeler açıklanarak yorumlanarak bir takım sonuçlara ulaşılmıştır. Ulaşılan sonuçlar ile temalar oluşturularak tablolar halinde sunulmuştur.

Biyo-Modül Nedir?

Biyo-modül adlı rehber kaynak 5., 6. ve 7. sınıf düzeyinde fen bilimleri dersi, biyoloji kazanımlarını kapsayan ders planlarından oluşmaktadır. Ders planları oluşturu-

lurken yapılandırmacı kuramın 5E modeli ve anlamlı öğrenme kuramı baz alınmıştır. Kazanımların doğasına uygun olarak ders planlarının aşamaları belirlenmiştir. Biyo-modülde ders planları, kullanılan etkinlikler doğrultusunda; biyo-tabu, biyo-çare, biyo-seyret-oku-seyret, biyo-film, biyo-çizgi roman, biyo-hipotez, biyo-imaj, biyo-karikatür, biyo-sessiz sinema, biyo-şerit, biyo-albüm olarak isimlendirilmiştir.

Biyo-tabu ders planı: Yapılandırmacı yaklaşımın 5E modeline göre kurgulanmıştır. 5., 6. ve 7. sınıf seviyelerinde etkinlikler hazırlanmıştır. Bu kısımda sadece 7. sınıf etkinliğine yer verilecektir:

Biyo-tabu adlı ders planı araştırmacı tarafından uygulanmış olup, uygulama 4 ders saati için planlanmıştır. Giriş aşamasında; öğrencilere sindirim sistemi ile ilgili bir kaç organ resmi ve bir sindirim sistemi modeli gösterilerek tartışmaları sağlanmış, keşfetme aşamasında; sindirim sistemi organlarının görevi ile ilgili öğrencilerin etkinlik yapması sağlanmış, açıklama aşamasında; öğretmen öğrencilere konu kazanımı ile ilgili aktarım yapmış, derinleştirme aşamasında; öğrencilerin konu kazanımları kapsamında biyo-tabu adlı oyunu tasarlaması sağlanmış, değerlendirme aşamasında ise; her bir grubun hazırladığı oyunun başka bir grup tarafından oynanması sağlanmıştır. Biyo-tabu etkinliğinin kurgulanması sürecinde oyunla öğrenme sürecinin avantajları kullanılmaya çalışılmıştır. Biyo-tabu etkinliğinin kullanıldığı ders planlarında öğrencilerin öğrendiklerini pekiştirmeleri ve hatırda tutmaları sağlanmaya çalışılmıştır. Araştırmacı aynı zamanda öğretmendir. Araştırmacı etkinliğin hazırlandığı kazanımların daha önceki uygulamaları esnasında öğrencilerin kolay unutabildiğini gözlemlemiş ve sıklıkla tekrar edilmesi gereken kazanımlar olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu bağlamda biyo-tabu, oyunla öğretimin sürece sağladığı katkılardan faydalanmak adına önemli olarak görülmekte ve aynı zamanda oyunun oynanması ve hazırlanması esnasında öğrencilerin eleştirel, yansıtıcı ve yaratıcı düşünme becerilerini kullanmaları hedeflenmiştir.

Biyo-çare ders planı: 5., 6. ve 7. sınıf düzeylerinde uygulanmıştır. Biyo-çare adlı ders planı araştırmacı tarafından uygulanmış olup, uygulama 2 ders saati için planlanmıştır. 5E modeli kapsamında örnek olay yöntemi kullanılması sürecini kapsamaktadır. Biyo-çare isimli ders planlarında giriş aşamasında; öğrencilerin tartışmalarına olanak verilen sorular sorularak tartışmaları sağlanmış, keşfetme aşamasında; konu kazanımları ilgili örnek olayların öğrenciler tarafından okunarak problem çözme basamakları kapsamında tartışmaları ve kendilerinin bir sonuca ulaşması sağlanmış, açıklama aşamasında; her bir grup diğer grupların biyo-çare adlı örnek olay konusundaki cevaplarını incelemiş, öğretmen de dâhil olarak örnek olay konusundaki cevapları irdelemiş ve yanlış varsa düzeltmiş, derinleştirme aşamasında; öğrencilerin kendi örnek olaylarını oluşturmaları, değerlendirme aşamasında ise; EBA'daki öğretmene özel tarama testlerinin öğrenciler tarafından çözülmesi sağlanmıştır. Biyo-çare etkinliğinin kurgulanması sürecinde araştırmacı tarafından örnek olayların sürece aktarılması ve öğrencilerin kendilerine ait örnek olay oluşturmaları söz konusudur. Etkinliğin uygu-

landığı kazanımlar öğrencilerin günlük hayattaki problemlere çözüm bulması ile ilgilidir. Biyo-çare etkinliğinde de öğrencilerin araştırmacı tarafından kurgulanan örnek olayları değerlendirmeleri ve kendi örnek olaylarını oluşturmaları sürecini tamamlamaları gerekmektedir. Aynı zamanda öğrencilerin eleştirel, yansıtıcı, yaratıcı düşünme ve problem çözme becerilerini kullanmaları hedeflenmiştir.

Biyo-seyret-oku-seyret-oku ders planı: 5., 6. ve 7. sınıf düzeylerinde uygulanmıştır. Söz konusu ders planları anlamlı öğrenme kuramı kapsamında, giriş, gelişme ve sonuç olarak kurgulanmıştır. Uygulamayı araştırmacı yürütmüş olup, ders süresi 2 saat olarak planlanmıştır. Giriş bölümünde; öğrencilerin dikkatini çekmeye yönelik sorular, bulmacalar kullanılmış, gelişme bölümünde; biyo-seyret-oku-seyret-oku adlı etkinlik, sonuç bölümünde ise; değerlendirme etkinliklerine yer verilmiştir. Biyo-seyret-oku-seyret-oku etkinliğinin kurgulanması sürecinde görsel ve işitsel öğelerin aynı anda öğrenme sürecinde kullanılması söz konusudur. Etkinlik için araştırmacı kazanımın içeriğine yönelik bir video seçer ve kazanımı anlatan bir metin hazırlar. Bu metin öğrencilerin her birine dağıtılır. Öğrenciler önce videonun bir bölümünü izler, ardından ellerindeki metinden bir paragraf okur. Yani önce izleyip, sonra okuyarak gerçekleşen bir sürece maruz bırakılır. Öğrencilerin izledikleri ve okudukları içerik aynı kazanımı anlatmaktadır. Bu etkinlik ile öğrencilerin deney ve aktif bir etkinlik yapmasının zor olduğu, kazanımın süresinin sınırlı olduğu durumlarda birden fazla (görsel-işitsel) öğenin sürece dâhil edilmesi amaçlanmıştır. Bu ders planı dâhilinde öğrencilerin eleştirel ve yansıtıcı düşünme becerilerini kullanmaları hedeflenmiştir.

Biyo-film ders planı: 6. ve 7. sınıf düzeylerinde uygulanmıştır. Söz konusu ders planları anlamlı öğrenme kuramı kapsamında, giriş gelişme ve sonuç olarak kurgulanmıştır. Araştırmacı uygulamayı kendisi yürütmüş olup, uygulama 4 ders saati için planlanmıştır. Giriş bölümünde; öğrencilerin dikkatini çekmeye yönelik sorular, bulmacalar kullanılmış, gelişme bölümünde; öğrencilerin gruplar halinde kendi kısa filmlerini oluşturmaları sağlanmış, sonuç bölümünde ise; değerlendirme etkinliklerine yer verilmiştir. Biyo-film etkinliğinin kurgulanması sürecinde bilgisayarların öğrenme sürecine dâhil edilmesi söz konusudur. Bu etkinlik ile öğrencilerin toplumsal bir olay ile ilgili bir kısa film hazırlamaları sağlanmıştır. Film hazırlama sürecinde okulun bilgisayar laboratuvarında bulunan bilgisayarların kullanımı için öğrencilere imkân sağlanmıştır. Öğrenciler kısa filmi hazırlaması sürecinde movie maker programını kullanmışlardır. Program öğrencilere tanıtılmış ve bilişim teknolojileri öğretmeninden bu konuda teknik destek alınmıştır. Bu ders planı 5. sınıf düzeyinde kurgulanmamıştır. Bu durumun nedeni 5. sınıf öğrencilerinin soyut düşünme konusunda zorlanmaları ve toplumsal olayları değerlendirmede güçlük yaşamalarıdır. Aynı zamanda öğrencilerin eleştirel, yansıtıcı, yaratıcı düşünme becerilerini kullanmaları hedeflenmiştir.

Biyo-çizgi roman ders planı: 6. ve 7. sınıf düzeylerinde uygulanmıştır. Aşağıda 7. sınıf seviyesinde örnek etkinlik verilmiştir: Uygulamayı araştırmacı yürütmüş olup, uygulama için 4 ders saati ayrılmıştır.

Giriş aşamasında; diyalize bağlanan bir kişinin resmi, konuşma balonunda söyledikleri gösterilerek öğrencilerin bu konuda tartışması, keşfetme aşmasında; öğrencilerin grupça boşaltım sistemi modeli yapmaları, açıklama aşamasında; EBA'daki boşaltım sistemi adlı videonun öğrenciler tarafından izlenmesi, derinleştirme aşamasında; öğrencilerin kurguladıkları bir senaryo ile çizgi-roman hazırlamaları, değerlendirme aşamasında; EBA'daki öğretmene özel tarama testlerinin öğrenciler tarafından çözülmesi sağlanmıştır. Biyo-çizgi roman etkinliğinin kurgulanması sürecinde bilgisayarların öğrenme sürecine dâhil edilmesi söz konusudur. Bu etkinlikle bilgisayar yazılımı olan comic-life programı ile öğrencilerin kendi kurguladıkları çizgi romanları oluşturmaları, öğrencilerin konuyu pekiştirerek anlamlı öğrenme gerçekleştirmeleri amaçlanmıştır. Comic-life programı öğrencilere tanıtılmış ve bilişim teknolojileri öğretmeninden bu konuda teknik destek alınmıştır. Söz konusu etkinlik 5. sınıf düzeyinde uygulanmamıştır. Bu düzeydeki öğrenciler bilgisayardaki bu programı kullanma konusunda problem yaşamakta ve kazanımın süresinde bu etkinliği gerçekleştirememektedirler. Aynı zamanda bu etkinlik ile öğrencilerin eleştirel, yansıtıcı, yaratıcı düşünme becerilerini kullanmaları hedeflenmiştir.

Biyo-hipotez ders planı: 5., 6. ve 7. sınıf düzeylerinde uygulanmıştır. Söz konusu ders planı 5E modeli kapsamında kurgulanmıştır. Aşağıda 7. sınıf seviyesinde uygulanan örnek etkinlik verilmiştir. Uygulamayı araştırmacı yürütmüş olup, uygulama 2 ders saati için planlanmıştır.

Giriş aşamasında; öğretmenin sınıfa getirdiği malzemelerle (çiğ patates, elma, soğan, bıçak) ilgili öğrencilerin tartışmaları, keşfetme aşamasında; öğrencilerin belirli etkinlikler yaparak (koku ve tat alma) yaptıkları etkinlik ile ilgili hipotez kurmaları, hipotez kurarken tahminde bulunup, tahminlerini test etmeleri ve hipotezlerini test edip sonuçlarını not almaları, açıklama aşamasında; EBA'daki videolar ve animasyonların öğrenciler tarafından izlenmesi, derinleştirme aşamasında; öğrencilerin ulaştıkları sonuçları öğretmen rehberliğinde tartışmaları, değerlendirme aşamasında; EBA'da bulunan öğretmene özel tarama testlerinin yapılması sağlanmıştır. Bu ders planı ile öğrencilerin, laboratuvar ortamında hipotez kurarak deney yapmaları söz konusudur. Laboratuvar ortamında geçirdikleri süreçte eğlenerek öğrenmeleri ve deney yaparak bilimsel süreç becerilerini kullanmalarını sağlamak amacı ile ders planı tasarlanmıştır. Aynı zamanda bu etkinlik ile öğrencilerin eleştirel, yansıtıcı, yaratıcı düşünme becerilerini ve problem çözme becerilerini kullanmaları hedeflenmiştir.

Biyo-imaj ders planı: 5., 6. ve 7. sınıf düzeylerinde uygulanmıştır. Söz konusu ders planı 5E modeli kapsamında kurgulanmıştır. Biyo-imaj formu, 4 bölümden oluşmaktadır. Bu bölümler ifade et, ayrıntıya gir, örneklendir ve resmet bölümleridir. Öğrencilerin konunun kazanımlarına yönelik olarak bu bölümleri doldurmaları beklenmektedir. Aşağıda 6. sınıf seviyesinde uygulanan örnek etkinlik verilmiştir:

Uygulamayı araştırmacı yürütmüş olup, uygulama 2 ders saati için planlanmıştır. Giriş aşamasında; öğrencilerin dikkatini çekmeye yönelik soru ve resimler gösteril-

mesi, keşfetme aşamasında; öğrencilerle doğa yürüyüşüne çıkılması (daha önceden yanlarında telefon veya fotoğraf makinesi getirmeleri istenmişti) gruplar halinde etkinlik yapmaları (çiçeğin bölümlerinin, toprak solucanı ve soğan filizinin incelenmesi ve resimlerinin çekilmesi), derinleştirme aşamasında; biyo-imaj formlarının doldurulması, değerlendirme aşamasında; EBA'daki değerlendirme etkinliklerinin yapılması sağlanmıştır. Bu etkinliğin kurgulanması sürecinde öğrencilerin öğrendiklerini önce ifade etmeleri, sonra ayrıntıya girerek açıklamaları, ardından örneklendirmeleri ve son olarak da resmederek anlatmaları beklenmektedir. Bu planın uygulandığı kazanımlarda öğrencilerin resim ile ifade edebileceği kavramlar bulunması ve öğrencilerin öğrendikleri ile ilgili örneklendirme yapabilmeleri söz konusudur. Bu etkinlik ile öğrencilerin eleştirel, yansıtıcı, yaratıcı düşünme becerilerini kullanmaları hedeflenmiştir.

Biyo-karikatür ders planı: 6. sınıf düzeyinde uygulanmıştır. Bu seviyede sistemler ile ilgili kazanımlar art arda gelmekte ve öğrencilerin soyut bilgileri hatırlamakta zorlandıkları görülmektedir. Uygulamayı araştırmacı yürütmüş olup, uygulama iki ders saati için planlanmıştır. 6. sınıf seviyesinde kalbin yapısı ile ilgili kazanım, 5E modeli kapsamında, kanın yapısı ile ilgili kazanım anlamlı öğrenme kapsamında giriş-gelişme ve sonuç şeklinde kurgulanmıştır. Bu farkın nedeni; kazanımlara ayrılan sürenin farklı olmasından dolayı kanın yapısı konusunda etkinlik yapılması için zaman ayrılmasının güç oluşudur. 5E modeli kapsamında kurgulanan planın giriş aşmasında; konu ile ilgili beyin fırtınası yapılması, keşfetme aşamasında gruplar halinde sınıfa getirilen koyun kalbinin incelenmesi, açıklama aşamasında; EBA vasıtası ile konunun öğrencilere aktarılması, derinleştirme aşamasında; öğrencilerin kendilerine ait kavram karikatürü oluşturmaları, değerlendirme aşamasında; EBA'daki değerlendirme etkinliklerinin yapılması sağlanmıştır. Anlamlı öğrenme kapsamında kurgulanan ders planında ise giriş aşamasında; konu ile ilgili beyin fırtınası etkinliği, gelişme bölümünde; EBA vasıtası ile konunun öğrencilere aktarılması ve öğrencilerin kendilerine ait kavram karikatürü oluşturması, sonuç aşamasında ise; EBA'daki değerlendirme etkinliklerinin yapılması sağlanmıştır. Biyo-karikatür adlı ders planında araştırmacı, öğrencilere kavram karikatürleri ile ilgili bilgi vererek, örnek bir kavram karikatürü etkinliği gösterir. Kavram karikatürlerinin, öğrencilerde var olan kavram yanılgılarını ortaya çıkarması durumundan hareketle, 6.sınıfta öğrencilerinin yanılgı yaşadıkları konularda bu ders planı kurgulanmıştır. Aynı zamanda bu ders planı ile öğrencilerin eleştirel, yansıtıcı, yaratıcı düşünme becerilerini kullanmaları hedeflenmiştir.

Biyo-sessiz sinema ders planı: 6., ve 7. sınıf düzeylerinde uygulanmıştır. Bu etkinlik 5. sınıf düzeyinde kurgulanmamıştır. Bu durumun nedeni 5.sınıf düzeyinde öğrencilerin hareketli oyun ortamında organizasyonu sağlayamamalarıdır. Söz konusu ders planları anlamlı öğrenme kuramı kapsamında, giriş gelişme ve sonuç olarak kurgulanmıştır. Aşağıda 7. sınıf seviyesinde uygulanan örnek etkinlik verilmiştir. Etkinliği araştırmacı yürütmüş olup, uygulama 2 ders saati sürmüştür.

7. sınıf seviyesinde giriş aşamasında; iç salgı bezleri hastalıkları ilgili yaptıkları araştırmalar hakkında konuşmaları ve duyu organlarına ait hastalık resimleri hak-

kında tartışmaları, gelişme bölümünde; konunun öğrencilere aktarılarak öğrencilerin konu ile ilgili sessiz sinema oyununu oynamaları, sonuç aşamasında ise; EBA'daki öğretmene özel tarama testlerinin yapılması sağlanmıştır. Etkinliğin kurgulanması sürecinde oyunla öğrenme sürecinin avantajları kullanılmaya çalışılmıştır. Bu etkinlik ile iç salgı bezleri hastalıkları, duyu organlarına ait hastalıklar ve bahsi geçen hastalıkların sağlığı konuları işlenmiştir, çünkü kazanımın doğasında iç salgı bezleri ve duyu organlarının sağlığı için yapılması-yapılmaması gerekenler söz konusudur ve zaman kısıtlıdır. Öğrencilerin dinlediklerini uygulamaya dönük yapabilmelerinin kolay yolu olarak sessiz sinema etkinliği uygun görülmüştür. Bu ders planı ile öğrencilerin yansıtıcı ve eleştirel düşünme becerilerini kullanmaları hedeflenmiştir.

Biyo-şerit ders planı: 5., 6. ve 7. sınıf düzeylerinde uygulanmıştır. Aşağıda 7. sınıf seviyesinde uygulanan örnek etkinlik verilmiştir. Uygulamayı araştırmacı yürütmüş ve 2 ders saati için planlanmıştır.

7. sınıf seviyesinde 5E modeli baz alınarak kurgulanmıştır. Giriş aşamasında; öğrencilerin ekosistem, tür, habitat ve popülasyon kavramları ile ilgili soruları tartışmaları, keşfetme aşamasında; öğrencilerin gruplar halinde yapay göl adlı etkinliği gerçekleştirmeleri, açıklama aşamasında; EBA'daki videolar ile konunun öğrencilere aktarılması, derinleştirme aşamasında; ekosistem, tür, habitat ve popülasyon kavramlarının biyo-şerit'e aktarılması, değerlendirme aşamasında ise; EBA'daki öğretmene özel tarama testlerinin yapılması sağlanmıştır. Biyo-şerit etkinliği genellikle ilkokullarda kullanılan mevsim ve tarih şeritlerinden esinlenerek kurgulanmıştır. Etkinlik ile görsel öğelerin sürece sokulması aynı zamanda belli bir akış ya da sıralama ile görsellerin yan yana konularak bir şerit oluşturulması esas alınmıştır. Böylece görsellerle düzenlenen bir akış, öğrenme sürecine aktarılmış ve görsel öğelerin avantajlarının kullanılması amaçlanmıştır. Bu etkinlik ile aynı zamanda öğrencilerin eleştirel, yaratıcı ve yansıtıcı düşünme becerilerini kullanmaları beklenmiştir.

Biyo-albüm ders planı: 5., 6 ve 7. sınıf düzeylerinde uygulanmıştır. 5. sınıf seviyesinde söz konusu ders planı 5E modeli kapsamında boşaltım sistemi ve canlıların sınıflandırılması konusu kazanımları ile ilgili kurgulanmıştır. Uygulamayı araştırmacı yürütmüş ve 2 ders saati için planlanmıştır. Boşaltım sistemi ile ilgili ders planının giriş aşamasında; öğrencilerin boşaltım sistemi posterini incelemeleri, keşfetme aşmasında; gruplar halindeki öğrencilerin boşaltım sistemi modeli oluşturmaları, açıklama aşamasında; EBA'daki videolar ile konunun öğrencilere aktarılması, derinleştirme aşamasında; öğrencilerin boşaltım sisitemi organlarını gösteren bir albüm oluşturmaları, değerlendirme aşamasında; EBA'daki öğretmene özel tarama testlerinin yapılması sağlanmıştır. Canlıların sınıflandırılması ile ilgili ders planında giriş aşamasında; öğrencilerin canlılar ile ilgili getirdikleri resimler hakkında konuşmaları, keşfetme aşamasında; öğrencilerin okul çevresinde bir gezi gerçekleştirmeleri ve fotoğraf çekmeleri, grup olarak hamur mayalamaları, çöp alanına yakın bir dereden örnek alınarak mikroskopta incelemeleri, açıklama aşamasında; EBA'daki videolar ile konunun

öğrencilere aktarılması, derinleştirme aşamasında; öğrencilerin canlılar ile ilgili bir albüm oluşturmaları, değerlendirme aşamasında; EBA'daki öğretmene özel tarama testlerinin yapılması sağlanmıştır.

Biyo-Modül Adlı Rehber Kaynağın Hazırlanması

Ders planlarının kurgulanması sonucunda hangi sınıf seviyesinde hangi isimli ders planının uygulandığı tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. Biyo-Modül Adlı Rehber Kaynaktaki Ders Planlarında Bulunan Etkinlikler ve Kazanımları

Sınıf	Kazanım	Etkinlik Adı
5. sınıf	• Besin içeriklerinin, canlıların yaşamsal faaliyetleri için gerekli olduğunu fark eder.	Biyo-tabu
6. sınıf	• Hayvan ve bitki hücrelerini, temel kısımları ve görevleri açısından karşılaştırır.	
7. sınıf	• Sindirim sistemini oluşturan yapı ve organları model üzerinde göstererek açıklar.	
5. sınıf	• Dengeli beslenmenin insan sağlığına etkilerini araştırır ve sunar. • İnsan faaliyetleri sonucunda oluşan çevre sorunlarını araştırır ve bu sorunun çözümüne ilişkin proje tasarlar ve sunar.	Biyo-çare
6. sınıf	• Destek ve hareket sisteminin sağlığını korumak için yapılması gerekenleri araştırır ve sunar.	
7. sınıf	• Sindirim sisteminin sağlığının korunması için yapılması gerekenleri araştırma verilerine dayalı olarak tartışır. • Biyo-çeşitliliği tehdit eden faktörleri, araştırma verilerine dayalı olarak tartışır ve çözüm önerileri üretir. • Denetleyici ve düzenleyici sistemlerin vücudumuzdaki diğer sistemlerin düzenli ve eşgüdümlü çalışmasına olan etkisini tartışır	
5. sınıf	• Diş çeşitlerini model üzerinde göstererek görevlerini açıklar. • Canlılara örnekler vererek benzerlik ve farklılıklarına göre gruplandırır.	Biyo-seyret-oku-seyret

6. sınıf	• Destek ve hareket sistemine ait yapıları açıklar ve görevlerini belirterek örnekler verir. • Dolaşım sistemini oluşturan yapı ve organları görevleri ile birlikte açıklar. • Bitki ve hayvanlardaki büyüme ve gelişme süreçlerini örnekler vererek açıklar.	
7. sınıf	• İç salgı bezlerinin vücuttaki yerlerini model üzerinde gösterir ve görevlerini açıklar.	
6. sınıf	• Kan bağışının toplum açısından önemini araştırarak fark eder.	Biyo-film
7. sınıf	• Organ bağışının toplum açısından önemini araştırarak fark eder.	
6. sınıf	• Destek ve hareket sistemine ait yapıları açıklar ve görevlerini belirterek örnekler verir.	Biyo-çizgi roman
7. sınıf	• Boşaltım sistemini oluşturan yapı ve organları model üzerinde göstererek görevlerini açıklar.	
5. sınıf	• Su ve minerallerin bütün besinlerde bulunduğu çıkarımını yapar.	Biyo-hipotez
6. sınıf	• Bitkilerdeki büyüme ve gelişme süreçlerini örnekler vererek açıklar.	
7. sınıf	• Koku alma ve tat alma duyuları arasındaki ilişkiyi, tasarladığı bir deneyle gösterir.	Biyo-hipotez
5. sınıf	• Sindirim sistemini oluşturan yapı ve organları model üzerinde göstererek açıklar.	Biyo-imaj
6. sınıf	• Destek ve hareket sistemine ait yapıları açıklar ve görevlerini belirterek örnekler verir. • Bitki ve hayvanlardaki üreme çeşitlerini karşılaştırır. • Bitki ve hayvanlardaki büyüme ve gelişme süreçlerini örnekler vererek açıklar.	Biyo-imaj
7. sınıf	• Sinir sistemini, merkezî ve çevresel sinir sistemi olarak sınıflandırarak model üzerinde gösterir ve görevlerini açıklar. • Biyo-çeşitliliğin doğal yaşam için önemini sorgular.	
6. sınıf	• Dolaşım sistemini oluşturan yapı ve organları görevleri ile birlikte açıklar.	Biyo-karikatür

6. sınıf	• Dolaşım sisteminin sağlığını korumak için yapılması gerekenleri araştırma verilerine dayalı olarak tartışır. • Solunum sisteminin sağlığını korumak için yapılması gerekenleri araştırma verilerine dayalı olarak tartışır.	Biyo-sessiz sinema
7. sınıf	• Duyu organlarının sağlığını korumak için alınması gereken tedbirleri tartışır. • İç salgı bezlerinin sağlığı için yapılması gerekenleri araştırma verilerine dayalı olarak tartışır.	
5. sınıf	• Vitamin çeşitlerinin en fazla hangi besinlerde bulunduğunu araştırır ve sunar.	Biyo-şerit
6. sınıf	• Geçmişten günümüze, hücrenin yapısı ile ilgili olarak ileri sürülen görüşleri teknolojik gelişmelerle ilişkilendirerek tartışır. • Büyük ve küçük kan dolaşımını şema üzerinde gösterir. • Bitki ve hayvanlardaki büyüme ve gelişme süreçlerini örnekler vererek açıklar.	
7. sınıf	• Ekosistem, tür, habitat ve popülasyon kavramlarını tanımlar ve örnekler verir.	
5. sınıf	• Boşaltımda görevli yapı ve organları tanır. • Canlılara örnekler vererek benzerlik ve farklılıklarına göre gruplandırır	Biyo-albüm
6. sınıf	• Solunum sistemini oluşturan yapı ve organları model üzerinde gösterir.	
7. sınıf	• Duyu organlarına ait yapıları model üzerinde gösterir ve açıklar.	

Tablo 2'de görüldüğü gibi kazanımlara özgü etkinlikler tasarlanmış ve ardından bir plan dahilinde uygulanmıştır.

Bulgular

Bu bölümde araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme soruları, öğrencilerin verdikleri yanıtlar ve bu yanıtlara ilişkin yüzde-frekans değerlerine yer verilerek betimsel analiz yapılmıştır.

Araştırmanın birinci sorusu olarak katılımcılara "Biyo-modül adlı kaynağın kullanıldığı ders sürecinin olumlu yönleri olduğunu düşünüyor musunuz? Varsa nelerdir? İkinci sorusu olarak da "Biyo-modül adlı kaynağın kullanıldığı ders sürecinin olumsuz yönleri olduğunu düşünüyor musunuz? Varsa nelerdir" açık uçlu sorusu sorulmuş öğrenci cevaplarının ayrıntılı analizi tablo 3'de sunulmuştur.

Tablo 3. Birinci ve İkinci Soruya İlişkin Öğrenci Görüşleri

Temalar	Örnek İfadeler	Cevabın Niteliği	Frekans (f)	Yüzde %
Aktif katılım	*"Biz bu etkinlikler ile sürekli derse katılmış olduk. Böylece dersi daha iyi anlamış olduk" (Ö2).* *"Öğretmen bu derslerde işleri bize yaptırdı, biz de derste hep çalıştık" (Ö8).* *"Ben hep fikrimi söyledim, öğretmen dinledi, her aşamada derse katıldım, dersler de hızlı geçmiş oldu" (Ö16).*	Olumlu	3	87.50
Eğlenceli dersler	*"Biyo-modül derslerle daha iyi uyum kurmamı sağladı bu sayede derslerde eğlendim" (Ö3).* *"Biyo-modül sayesinde ders eğlenceli hale geldi" (Ö5).* *"Hem eğlenerek hem de öğrenerek dersin akılda kalıcı hale geldiğini düşünüyorum" (Ö14).*	Olumlu	3	
Derse karşı yüksek ilgi ve motivasyon	*"Mesela yaptığımız uygulamalar çok ilgimi çekiyordu, derslerden önce içimde kıpırtı oluyordu" (Ö5).* *"Biyo-modül ile olan derslere gelirken heyecanlanıp, acaba etkinlikler nasıl geçecek diye düşünüyordum" (Ö1).*	Olumlu	3	
Kalıcı öğrenme	*"Ders hem güzel geçiyordu hem de bugün öğrendiklerimi diğer haftada hafızamda tutabiliyordum" (Ö5).* *"Dersi daha etkileyici yapıyor ve daha çok aklımızda kalıyor, her türlü aklımızda kalabilirdi lakin bu etkinlikleri yaparak daha kalıcı olmasını sağlıyor" (Ö13).*	Olumlu	2	
Uygulamaya dönük ders süreci	*"Görsel olarak deneylerle yaptığımız etkinlikler daha iyi öğrenmemi sağlıyor" (Ö1).* *"Mesela eğer bir şeyi yaparsak yani uygularsak kolay öğrenmiş oluruz. Biz de bu uygulama ile bunu sağladık" (Ö8).*	Olumlu	3	
Grupla çalışma	*"Bu biyo-modül ile olan derslerde gruplarda bazen kavga çıktı, anlaşamadık" (Ö6).*	Olumsuz	2	12.50
Hareketli ders süreci	*"Derslerde sürekli hareket halindeydik ve ben de derslerde epeyce yoruldum" (Ö7).*			

Tablo 3'te görüldüğü gibi öğrenci görüşlerinin analizi sonucunda bazı temalar ortaya çıkmıştır. Biyo-modülün kullanıldığı ders süreci ile ilgili olumlu görüş bildiren öğrenci görüşlerinin tematik analizi sonucunda ders sürecinin sağladığı avantajlar; aktif katılım, eğlenceli dersler, derse karşı yüksek ilgi ve motivasyon, kalıcı öğrenme, uygulamaya dönük ders süreci olarak belirlenmiştir. Olumsuz görüş bildiren öğrenci

görüşlerinin tematik analizi sonucunda; grupla çalışma, hareketli ders süreci olarak iki tema belirlenmiştir.

Araştırmanın üçüncü sorusu olarak katılımcılara: "Biyo-modül adlı kaynağın kullanıldığı ders sürecinin yaratıcılığınıza katkısı olduğunu düşünüyor musunuz?" sorusu sorulmuş ve öğrenci cevaplarının analizi sonucunda oluşan temalar tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. Üçüncü Soruya İlişkin Öğrenci Görüşleri

Temalar	Örnek İfadeler	Cevabın Niteliği	Frekans (f)	Yüzde (%)
Yeni ürün oluşturabilmek	*"Ben düşünüyorum çünkü normalde tabu diye bir oyun var fakat fen dersi konularından kelimelerin olduğu bir oyun yoktu, biz yaptık" (Ö5).* *"Evet, biz çok güzel şerit hazırladık, mevsimlerle ilgili vardı, tarihi olaylarla ilgili vardı ama tür, habitat popülasyonla ilgili yoktu" (Ö11).*	Evet	5	
Özgür düşünce	*"Öğretmen bizi dinledi sonuna kadar, biz grupça istediğimiz gibi etkinlik yaptık, istediğimiz gibi düşündük. Hatta bir oyun hazırlarken kurallarında değişiklik yapabildik" (Ö3).* *"Ders içinde istediğim gibi düşündüklerimi söyledim, kendimi çok özgür hissettim, konuşabildikçe aklıma yeni fikirler üretmek geldi" (Ö13).*	Evet	5	
Daha çok hayal kurma	*"Öğretmen soru sordukça meraklandım, çünkü sorular sadece ders değildi, ben de hayalimde sürekli bu sorularla dersleri birleştirdim, daha çok hayal kurmaya çalıştım" (Ö2).* *"Bu derslerdeki farklılık çok zevkliydi, evde bile daha farklı nasıl bir yol deneyebilirim diye hayaller kurdum, hayaller kurdukça öğrendiklerimi daha çok hatırladım" (Ö4).*	Evet	4	87.50
Derslerde ne yapılacağının anlaşılamaması	*"Düşünmüyorum çünkü dersler çok hızlı geçti, ben bazı bölümlerinde ne yapacağımı anlamadım" (Ö6)*	Hayır	1	6.25
Bazı faaliyetlerde yaratıcı olunamaması	*"Bazen birbirimizin aynısı gibi faaliyet yaptık, bazen de kendimiz kimseninkine benzemeyen faaliyet yaptık" (Ö14).*	Kısmen	1	6.25

Tablo 4'te görüldüğü gibi öğrenciler % 87.50 oranında evet derken, % 6.25 oranda hayır, % 6.25 oranda kısmen cevabını vermişlerdir. Biyo-modülün kullanıldığı ders

sürecinin yaratıcılığa etkisi ile ilgili olumlu görüş bildiren öğrenci görüşlerinin tematik analizi sonucunda görüşlerin; yeni ürün oluşturabilmek, özgür düşünce, daha çok hayal kurma temaları altında toplandığı görülmüştür. Olumsuz görüş bildiren öğrenci cevapları derslerde ne yapılacağının anlaşılamaması temasında toplanırken, kısmen cevabını veren öğrenci görüşlerinin analizi sonucu öğrenci cevapları bazı faaliyetlerde yaratıcı olunamaması teması altında toplanmıştır.

Araştırmanın dördüncü sorusu olarak katılımcılara: "Biyo-modül adlı kaynağın kullanıldığı ders sürecinde aksaklıklar yaşadınız mı? Bu aksaklıkları gidermek için ne gibi önlemler aldınız?" açık uçlu sorusu sorulmuş ve öğrenci cevaplarının analizi sonucunda oluşan temalar tablo 5'de sunulmuştur.

Tablo 5. Dördüncü Soruya İlişkin Öğrenci Görüşleri

Temalar	Örnek İfadeler	Cevabın Niteliği	Frekans (f)	Yüzde (%)
İnternet bağlantısı ve bilgisayar konusundaki problemler	*"Evet, bazen internet yavaş oluyordu ya da hiç olmuyordu, bizim de yapacaklarımız geç kalıyordu" (Ö2).* *"Evet, bazen bilgisayarda sorun çıktı, dosyalarım açılmadı, bunun için bilişim öğretmeninden yardım aldık" (Ö12).*	Aksaklık Yaşadım	5	
Grupla çalışma konusundaki problemler	*"Evet, grup içinde anlaşmazlıklar oldu, bazı arkadaşlarımız her şeyi kendisi yapmak istedi bize fırsat vermediler. Arkadaşlarımla ve öğretmenimle konuşarak sorunu çözmeye çalıştım" (Ö9).* *"Evet, bazı arkadaşlarımız yapması gerekenleri yapmayınca grup olarak eksik olmuş olduk. Bu durumu çözmek için onların yapması gereken bazı şeyleri biz yaptık" (Ö16).*	Aksaklık Yaşadım	2	43.75
Faydalı ders süreci	*"Hayır, çok faydalı bu biyo-modül ile iyi dersler geçirdik" (Ö2).*	Aksaklık yaşamadım	9	56.25

Tablo 5'de görüldüğü gibi öğrenciler % 43.75 oranda evet derken, % 56.25 oranda hayır cevabını vermişleridir. Biyo-modülün kullanıldığı ders sürecinde aksaklıklar yaşandığını dile getiren öğrenci görüşlerinin analizi sonucunda; internet bağlantısı ve bilgisayar konusundaki, grupla çalışma konusundaki problemler adı altında iki tema oluşmuştur. Ders sürecinde aksaklıklar yaşamadığını dile getiren öğrenci görüşlerinin analizi sonucunda; faydalı ders süreci adı altında bir tema oluşmuştur.

Araştırmanın beşinci sorusu olarak katılımcılara: "Biyo-modül adlı kaynağın kullanıldığı ders sürecinde daha önce öğrendiğiniz bilgileri kullanabildiniz mi?" açık uçlu sorusu sorulmuş ve öğrenci cevaplarının analizi sonucunda oluşan temalar tablo 6'de sunulmuştur.

Tablo 6. Beşinci Soruya İlişkin Öğrenci Görüşleri

Temalar	Örnek İfadeler	Cevabın Niteliği	Frekans (f)	Yüzde (%)
Öğrenilenlerin pekiştirilmesi	*"Daha önce öğrendiklerimle bu dersler birbirine benzerdi, bu sayede önceki öğrendiklerim sayesinde yenilerini öğrenmek kolay oldu, önceki öğrendiklerimi de pekiştirmiş oldum yani öncekileri de unutmamış oldum" (Ö1).* *"Önceden bildiklerimi de tekrar ettiğim için tüm bilgileri pekiştirmemi sağladı bu dersler" (Ö11).*	Evet	8	81.25
Daha kolay öğrenme	*"Daha önceki öğrendiğim konuları bu dersler ile hatırlayarak kullandım yani biyo-modüldeki dersler diğer derslerden daha kolay öğrenmemi sağladı" (Ö4).* *"İlkokulda öğrendiklerimi hatırladığım zaman mutlu oldum, öğretmenin biyo modülden sorduğu sorularla öğrendiklerimi hatırladım ve yeni konuyu öğrenirken hiç zorlanmadım" (Ö9).*	Evet	5	
Unutma	*"Ben önceden öğrendiklerimi hatırlayamadım, öğretmen sorduğunda unuttuğum için cevaplayamadım ama arkadaşlarım hatırlattığında biraz aklıma geldi" (Ö12).* *"Kullanamadım çünkü bilmiyordum" (Ö6).*	Hayır	2	12.50
Desteğe ihtiyaç	*"Ben önceden öğrendiklerimi hatırlayamadım, öğretmen sorduğunda unuttuğum için cevaplayamadım ama arkadaşlarım hatırlattığında biraz aklıma geldi" (Ö3).*	Kısmen	1	6.25

Tablo 6'da görüldüğü gibi öğrenciler % 81.25 oranında evet derken, % 12.50 oranda hayır, % 6.25 oranda kısmen cevabını vermişlerdir. Biyo-modülün kullanıldığı ders sürecinde daha önce öğrendiklerini kullanabildiğini ifade eden öğrenci görüşlerinin analizi sonucu; öğrenilenlerin pekiştirilmesi ve daha kolay öğrenme şeklinde iki tema ortaya çıktığı görülmüştür. Daha önce öğrendiklerini kullanamadığını ifade eden öğrenci görüşlerinin analiz sonucunda; unutma isimli tema, kısmen kullandığını ifade eden öğrenci görüşlerinin analiz sonucunda desteğe ihtiyaç isimli tema oluşmuştur.

Araştırmanın altıncı sorusu olarak katılımcılara: "Biyo-Modül adlı rehber kaynağın kullanıldığı ders sürecinde fikirlerinizi rahatlıkla söyleyebildiniz mi?" açık uçlu sorusu sorulmuş ve öğrenci cevaplarının analizi sonucunda oluşan temalar tablo 7'de sunulmuştur

Tablo 7. Altıncı Soruya İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Analizi

Temalar	Örnek İfadeler	Cevabın Niteliği	Frekans (f)	Yüzde (%)
Rahat sınıf ortamı	*"Her fikrimi öğretmenime söyledim, bazı fikirlerimi öğretmen çok beğendi, beğenmediğinde üzülmedim çünkü yanlış da yapabilirdim. Fikirlerimi rahatça söyledikçe daha iyi öğrendim" (Ö8).* *"Sınıfta gibi değil de arkadaşlarımla sohbette gibiydim, her seferinde fikrimi söyledim, böylece daha iyi öğrendim" (Ö3).*	Evet	6	81.25
Anında dönüt düzeltme	*"Öğretmenim sorduğunda her seferinde fikirlerimi söyleyebildim, böylece yanlışlarımı hem öğretmenim hem de arkadaşlarım fark etti ve doğrusunu öğrenmemi sağladı" (Ö1).* *"Fikirlerimi söyledikçe yanlışlarımı ve doğrularımı gördüm, böylece daha iyi öğrendim ve öğrendiklerimi pekiştirdim" (Ö14).*	Evet	7	
Kendine güvenememe	*"Hayır, çünkü kendime güvenemedim" (Ö6).* *"Aslında daha çok fikrim vardı ama hiçbirini söyleyemedim çünkü yanlış olabilirdi" (Ö13).*	Hayır	2	12.50
Arkadaş yorumlarının olumsuz etkisi	*"Bazen söyleyebildim çünkü bazı arkadaşlarım çok gereksiz yorumlar yaptı" (Ö10).*	Kısmen	1	6.25

Tablo 7'de görüldüğü gibi öğrenciler; % 81.25 oranında evet derken, % 12.50 oranda hayır, % 6.25 oranda kısmen cevabını vermişleridir. Biyo-modül adlı kaynağın kullanıldığı ders sürecinde fikirlerini rahatlıkla söyleyebilme yönünde görüş bildiren öğrenci cevaplarının analizi sonucunda; rahat sınıf ortamı ve anında dönüt düzeltme adında iki tema, fikirlerini rahatlıkla söyleyemediğini bildiren öğrenci cevaplarının analiz sonucunda; kendine güvenememek, kısmen söyleyebildiğini ifade eden öğrenci cevaplarının analiz sonucunda; arkadaş yorumlarının olumsuz etkisi isimli temaların ortaya çıktığı görülmüştür.

Araştırmanın yedinci sorusu olarak katılımcılara "Biyo-modül adlı kaynağın kullanıldığı ders sürecinin sorunlara bakış açınızda ve sorunların çözümü konusunda sizde değişiklik yarattığını düşünüyor musunuz? Bu değişikliği anlatabilir misiniz" açık uçlu sorusu sorulmuş ve öğrenci cevaplarının analizi sonucunda oluşan temalar tablo 8'de sunulmuştur.

Tablo 8. Yedinci Soruya İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Analizi

Temalar	Örnek İfadeler	Cevabın Niteliği	Frekans (f)	Yüzde (%)
Daha çok sorgulama	*"Evet, bu dersler sayesinde karşılaştığım sorunlarda daha çok sorguluyorum, çok yönlü düşünüyorum" (Ö10).* *"Önceden her anlatılana inanıyordum, şimdi düşünüyorum fırsatım olunca da araştırıyorum" (Ö12).* *"Evet, önceden bazı olaylara ön yargılı bakıyordum" (Ö13).*	Evet	3	
Daha iyi odaklanma	*"Öğretmen sınıfa gelip konuyu anlatıp çıkarsa öğrencilerin çoğu ders dinlemiyordu, ama bu etkinlikler sayesinde derse dikkatimiz arttı, ekinlikler ders boyunca dikkatimi çekti" (Ö16).* *"Eskiden sıkılınca ders dinlemeyi bırakırdım, şimdi hiç öyle olmadı, hep dinleyebildim dikkatimi dağılmadı" (Ö1).*	Evet	3	
Sorun çözerken bağımsız davranma	*"Evet, mesela grupta olan bazı sıkıntıları hemen öğretmene söylemek yerine önce kendim çözmek istedim, çözebildim de, anladım ki kendi kendime de sorun çözebilirim" (Ö9).* *"Evet, çünkü birçok problemimiz oluyor derslerde hep öğretmene söyleyemiyoruz, bu etkinliklerden sonra kendi içimizde çözebilmeye başladık" (Ö16).*	Evet	4	87.50
Geleceğe dönük düşünme	*"Evet, kendimi etkinliklere öyle kaptırıyordum ki artık sosyal medyada gördüğüm her etkinliğe acaba işime bir gün yarar mı diye bakıyor, sürekli gelecek etkinlikler için plan yapıyordum" (Ö15).* *"Sorunlara bakış açım farklı oldu, derslerle ilgili gelecekte nasıl güzel etkinlikler yapabilirim diye düşündüm ve kendimi daha iyi hissettim" (Ö7).*	Evet	2	
Farklı çözüm yolları	*"Evet, bu etkinliklerden sonra sorunlara farklı bakış açılarından bakabildiğim için aklıma birden çok, birbirinden farklı çözüm yolları geldi" (Ö9).*	Evet	2	
Etkili olmama	*Düşünmüyorum çünkü ben önceden de sorun çözebiliyordum" (Ö5).*	Hayır	2	12.50

Tablo 8'de görüldüğü gibi; öğrenciler % 87.50 oranında evet derken % 12.50 oranda hayır cevabını vermişleridir. Biyo-modül adlı kaynağın kullanıldığı ders sürecinin bakış açısında ve sorunların çözümü konusunda değişiklik oluşturduğu yönünde görüş belirten öğrenci görüşleri analiz edildiğinde; daha çok sorgulama, daha iyi odaklanma, sorun çözerken bağımsız davranma, geleceğe dönük düşünme, farklı çözüm yolları gibi temalar oluştuğu, değişiklik oluşturmadığını düşünen öğrenci görüşlerinin analizi sonucu; etkili olmama adlı temanın oluştuğu görülmüştür.

Tartışma

Biyo-modül adlı rehber kaynaktaki ders planları, oyunlar ile öğrenme, örnek olay yöntemi, kavram karikatürleri, TGA yöntemi, bilişim teknolojilerinin öğrenme ortamlarında kullanımı, hipotez geliştirme sürecini ve öğrencilerin görsel- işitsel öğeler ile aynı anda karşılaşmasını gerektiren etkinlikleri kapsamaktadır. Fen bilimleri dersinde içeriği gereği soyut konular bulunmaktadır. Derse yönelik bu durumun avantaja dönüştürülebilmesi için öğrencilerin aktif öğrenme gerçekleştirebilmelerine, öğrenme süreçlerinde motivasyonlarının artırılmasına ezberci öğrenmenin bir kenara bırakılmasına ihtiyaç duyulmaktadır (Elgün ve Kaya, 2015). Biyo-modül adlı rehber kaynağın kullanıldığı ders süreci ile ilgili öğrenci görüşlerinin analizi sonucunda, kaynağın sağladığı avantajlar; aktif katılım eğlenceli dersler, derse karşı yüksek ilgi ve motivasyon, kalıcı öğrenme, uygulamaya dönük ders süreci olarak belirlenmiştir. Söz konusu etkinliklerin derse karşı ilgiyi artırması, aktif öğrenmeyi sağlaması, kalıcı öğrenme gibi avantajlarının bulunması araştırmacının ulaştığı temaların sebebi olarak düşünülmektedir. Saracaloğlu ve Aldan Karademir (2009)'e göre öğrencilerin ilgisini dinamik tutacak, öğrenme süreçlerini zevkli ve anlaşılır kılacak, fen bilimleri eğitimi gereği kazandırılması gereken temel becerileri kazandıracak aktif öğrenme stratejileri kullanılması gerekmektedir. Rehber kaynakta bulunan biyo-sessiz sinema ve biyo-tabu adlı ders planları oyun ile öğretim sürecini kapsamakta ve öğrencelerin aktif öğrenme süreci geçirmesi ile kalıcı öğrenme gerçekleştirmesini hedeflemektedir. Çağlak Sarı (2011)'e göre "çocuk oyun oynarken doğası gereği ortaya çıkan merak sonucu deneme yanılma yoluyla yeni öğrenmeler keşfeder, motivasyonları artar ve bu sayede kalıcı öğrenme gerçekleşir". Oyun ile öğrenme sürecinde öğrencilerin motivasyonlarının daha yüksek olduğu düşünüldüğünde ideal bir yöntem olarak görülmektedir (Horzum ve Alpar, 2006).

Ders planlarında bulunan örnek olay yönteminin, TGA ve hipotez kurma sürecinin kullanıldığı öğrenme ortamlarında öğrencilerin motivasyonunun artması, kalıcı- aktif öğrenmenin sağlanması ve uygulamaya yönelik bir süreç geçirilmesi amaçlanmıştır. McFarlane (2015)'e göre örnek olay ve TGA yöntemi teori ile uygulama arsındaki bağlantı kurmak gibi bir avantaja sahiptirler. Hipotez kurma süreci de öğrencilerin, gözlem yapma, tahminde bulunma, fikir yürütebilme süreçlerine katılmasını gerektirmektedir (Karışan, Bilican ve Şenler, 2016). Bu bağlamda araştırmacının bulgularındaki öğrencilerin aktif katılımının sağlanması ve kalıcı öğrenmenin geçekleşmesi yönündeki ifadeleri anlam kazanmaktadır.

Biyo-modülün ders planlarında bulunan biyo-seyret-oku-seyret etkinliğinde görsel ve işitsel öğelerin aynı anda sürece dâhil edilmesi ile ders süreci dinamik ve ilgi çekici hale getirilmeye çalışılmıştır. Dinamik bir ders sürecinin, öğrenciyi derste aktif tutmada, derse ilgi çekmede ve öğrencilerin derse motive olmalarını sağlamada etkisi olmuş olabilir (Aytan, 2011). Biyo-karikatür, biyo-şerit, biyo imaj ve biyo-albüm ders planları ile görsel öğelerin ders sürecindeki avantajlarından faydalanılmaya çalışıl-

mıştır. Bu görsel tabanlı etkinliklerde öğrencilerin derse karşı ilgilerinin ve ders katılımlarının arttığı düşünülmektedir (Kabapınar, 2005). Araştırmacı analizleri soncunda görsel tabanlı etkinliklerin uygulanmasının aktif katılımı artırdığı, kalıcı öğrenmeyi sağladığı, uygulamaya dönük ders süreci oluşturduğu ve derse karşı yüksek ilgi ve motivasyon sağladığı temalarına ulaşmıştır. Özcan (2016)'a göre kavram karikatürleri derse ilgisi az olan öğrenciler için motivasyonu sağlamada önemli bir etkendir. Biyo-film ve biyo-çizgi roman adlı ders planlarında bilişim teknolojilerinin öğrenme süreçlerinde kullanımının avantajlarından yararlanılması amaçlanmıştır. Akekin Başkaya (2014)'e göre "Bilgisayar destekli öğretim, bilgisayarın bir ortam olarak kullanıldığı, öğrenci ilgisini ve motivasyonunu arttıran, öğrencinin kendi öğrenme hızına göre ilerleyebileceği, kendi kendine öğrenme ilkelerinin teknolojiyle birleşmesinden oluşan bir öğretim yöntemidir".

Fen bilimleri eğitiminde öğrencinin yaratıcılığının gelişmesi önemli bir değişken olarak görülmektedir. Rubenstein, McCoach ve Siegle, (2013)'e göre yaratıcılığın gelişmesinde kilit rol okullar ve öğretmenlere aittir. Öğretmenlerin bu sürçteki sorumluluğu ise öğrencileri yaratıcı düşünmeye sevk edecek öğretim planlamaları yapmalarıdır (Summak ve Aydın, 2010). Biyo-modülde bulunan biyo-imaj, biyo-karikatür, biyo-şerit, biyo-albüm, biyo-film, biyo çizgi-roman, biyo-çare adlı ders planlarında öğrencilerin özgün birer ürün oluşturmaları söz konusudur.

Biyo-modüldeki biyo-film ve biyo-çizgi roman olarak adlandırılmış ders planları; bilişim teknolojilerinin öğrenme süreçlerinde kullanımına yöneliktir. Bu ders planları tasarlanırken bilişim teknolojilerinin öğrenmeye katkıları ders sürecine aktarılmaya çalışılmıştır. Bilgisayar destekli öğretim uygulamaları, teknolojinin eğitim kalitesine olumlu etkisinin olmasını ve eğitim politikalarında teknoloji bazında bir gelişim yaratmasını amaçlamaktadır (Chai, Koh ve Tsai, 2013). Fen bilimleri eğitiminde bilgisayar destekli öğretim uygulamaları; soyut kavramların gözlenebilir hale gelmesi, gerçek hayatta gözlenemeyecek ya da uygulanamayacak olan bilimsel bilginin somut hale getirilmesi (Çepni, 2010), zaman yönünden tasarruf sağlaması, kavramlar arasındaki ilişkileri ortaya çıkarabilmesi (Çelik, Sarı ve Harwanto, 2015), derse karşı motivasyonunun artmasını sağlaması (Jaakkola, Nurmi, ve Veermans, 2011) gibi avantajları öğrenme sürecine katmaktadır.

Biyo-modülde yer alan ders planlarında, öğrencilerin ön bilgilerini harekete geçirmeleri ve ön bilgiler ile yeni bilgileri ilişkilendirmeleri amaçlanmıştır. Ders sürecinde daha önce öğrendiği bilgileri kullanabildiğini ifade eden öğrenci görüşlerinin analizi sonucu, öğrenilenlerin pekiştirilmesi ve daha kolay öğrenme şeklinde iki tema ortaya çıktığı görülmüştür. Bu durumun nedeni; söz konusu kaynakta bulunan planların kalıcı öğrenmeye hizmet edecek şekilde, yeni bilgi- eski bilgi bağını kuvvetli bir şekilde sağlamaya yönelik olması olabilir. Anlamlı öğrenmenin gerçekleşebilmesi için önceki öğrenmeler ile yeni öğrenmeler ilişkilendirilmelidir (Huang, Chiu, Liu, ve Chen, 2011).

Öğrenci cevaplarının analizi sonucunda öğrencilerin çoğunluğunun fikirlerini rahatça ifade edebildikleri ortaya çıkmıştır. Bu durum öğrencilerin tartışmaları için desteklenmesinden, ürettiklerini rahat bir ortamda değerlendirebilmelerinden, fikirlerinin yargılanmaması ve önemsenmesinden kaynaklanmış olabilir. Öğrenme ortamlarında öğrencilerin birbirleri ile ve öğretmen ile olan etkileşimi akademik öğrenmelerinde anlamlı bir role sahiptir (Akpınar ve Ergin, 2005).

Öğrenci görüşleri analiz edildiğinde; daha çok sorgulama, daha iyi odaklanma, sorun çözerken bağımsız davranma, geleceğe dönük düşünme, farklı çözüm yolları gibi temalar oluştuğu görülmüştür. Bu durumun nedeni kazanımın doğasına uygun olarak örnek olaylar, geziler, bilgisayar teknolojilerinin getirdiği farklı programlarla öğrencilerin bakış açılarında ve sorun çözmede farklı alternatifler oluşturulması olabilir.

Sonuç ve Öneriler

Biyo-modül 5, 6 ve 7. sınıf seviyelerinde uygulanmış olup, uygulama grubundan seçilen on altı öğrenci ile yürütülen görüşmelerde görüşmeye katılan onaltı öğrenciden ondördünün biyo-modülün, ders sürecine olumlu katkılarından söz ettikleri belirlenmiştir. Biyo-modül adlı rehber kaynaktaki ders planlarının oyunlar ile öğrenme, örnek olay yöntemi, kavram karikatürleri, TGA yöntemi, bilişim teknolojilerinin öğrenme ortamlarında kullanımı, hipotez geliştirme sürecini ve öğrencilerin görsel-işitsel öğeler ile aynı anda karşılaşmasını gerektiren etkinlikleri kapsamasından dolayı öğrencilerin aktif katılımını, derse karşı yüksek ilgi ve motivasyonlarını artırdığı, kalıcı öğrenmeyi sağladığı, uygulamaya dönük ders sürecinin avantajlarının öğrenme sürecine aktırılmasını sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Grup içinde azınlık bir öğrenci grubunun ise grupla çalışmanın ve hareketli ders sürecinin olumsuz etkisinden bahsetmesinin nedeninin; bireysel farklılıklarından dolayı öğrencilerin hareketli ders sürecinde performanslarını gösterememeleri ve grupla olan etkinliklerden olumsuz etkilenmeleri olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Rehber kaynaktaki ders planlarından biyo-karikatür, biyo-şerit, biyo-imaj ve biyo-albüm ders planlarının görsel öğeleri kapsamasından dolayı, öğrencilerin derse karşı ilgilerinin ve ders katılımlarının arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Biyo-film ve biyo-çizgi roman adlı ders planlarında, bilişim teknolojilerinin öğrenme süreçlerinde kullanımının öğrencinin kendi öğrenme hızına göre ilerlemesini sağlama avantajı ile öğrenci ilgisini ve motivasyonunu artırdığı, aktif katılımı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Rehber kaynakta bulunan biyo-imaj, biyo-karikatür, biyo-şerit, biyo-albüm, biyo-film, biyo çizgi-roman, biyo-çare adlı ders planlarında, öğrencilerin özgün birer ürün oluşturmalarına olanak verilmesi ile yeni ürün oluşturabilmeleri, özgür düşünebilmeleri, daha çok hayal kurmaları sağlanmış, böylelikle ortaya çıkan materyalin yaratıcılık konusunda olumlu etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Biyo-modülün ders planlarında öğrenme süreçlerine alternatif yöntem ve tekniklerin kullanıldığı değişik süreçlerin dahil edilmesinin (örnek olaylar, bilgisayar teknolojileri,vb.) öğrencilerin ders sürecine bakış açılarını ve sorunların çözümü konusuna yönelik olarak daha çok sorgulama yapmalarını, daha iyi odaklanabilmelerini, sorun çözerken bağımsız davranabilmelerini, geleceğe dönük düşünmelerini, farklı çözüm yolları üretebilmelerini ve fikirlerini rahatça ifade edebilmelerini sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Her geçen gün eğitim süreçlerinde meydana gelen gelişmelerle öğrenme yöntem ve teknikleri çeşitlenmektedir. Bu bağlamda Biyo-modül adlı rehber kaynak çeşitlenen öğrenme yöntem ve teknikleri ile geliştirilebilir. Söz konusu kaynağın genişletilmesi sürecinde biyoloji disiplini dışındaki diğer disiplinlere de kaynağın içindeki etkinliler uyarlanabilir ve bu kaynak ortaokul düzeyi dışındaki farklı seviyelerdeki öğrenciler için hazırlanabilir. Bu çalışmada tanıtılan etkinliklerin, fen bilimleri öğretmenleri için örnek teşkil edeceği düşünülmektedir.

Kaynakça

AKEKİN BAŞKAYA, A. (2014). İlköğretimde Görev Yapan Branş Öğretmenlerinin Bilgisayar Destekli Eğitime İlişkin Tutumlarının İncelenmesi. Marmara Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul.

AKGÜN, A., TOKUR, F., & DURUK, U. (2016). Associating Conceptions in Science Teaching With Daily Water Chemistry and Water Treatment. Adiyaman University *Journal of Educational Science*, 6(1), 161-178.

AKPINAR, E., & ERGİN, Ö. (2005). Yapılandırmacı Kuramda Fen Öğretmeninin Rolü. İlköğretim Online, *4*(2), 55-64.

AYTAN, T. (2011). Aktif Öğrenme Tekniklerinin Dinleme Becerisi Üzerindeki Etkileri. Selçuk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Konya.

CHAİ, C. S., KOH, J. H. L. & TSAİ, C.C. (2013). A Review of Technological Pedagogical Content Knowledge. *Educational Technology and Society*, 16(2), 31–51.

COŞTU, B. & AYAS, A. (2005). Evaporation In Different Liquids: Secondary Students' Conceptions. *Research in Science & Technological Education*. 23(1), 75-9.

ÇAĞLAK SARI, S. (2011). Okul Öncesi Çocuk ve Hareket Eğitimi. Nobel Yayınları, Ankara.

ÇEKMEZ, E., YILDIZ, C. & BÜTÜNER, S.Ö. (2012). Fenomenografik Araştırma Yöntemi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi (EFMED)*, 6(2), 77-102.

ÇELİK, H., SARI, U. & HARWANTO, U. N. (2015). Developing and Evaluating Physics Teaching Material with Algodoo in Virtual Environment: Archimedes' Principle, *International Journal of Innovation in Science and Mathematics Education,* 23(4), 40-50.

ÇEPNİ, S. (2007). Araştırma ve Proje Çalışmalarına Giriş. Trabzon: Celepler Matbaacılık, Trabzon.

ÇEPNİ, S. (2010). Kuramdan Uygulamaya Fen ve Teknoloji Öğretimi. Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara.

ÇEPNİ, S., & AKYILDIZ, S. (2010). Öğretim İlke ve Yöntemleri. Trabzon: Nobel Yayınları, Ankara.

DURUKAN, E. (2012). Türkçe Eğitiminde Olaya Dayalı Öğrenme Yönteminin Kullanımına Yönelik Bir Öneri (Okuma Eğitimi Örneği). *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic,*Volume, 7(2), 401-410.

ELGÜN, A. & KAYA, S. (2015). Eğitsel Oyunlar İle Desteklenmiş Fen Öğretiminin İlkokul Öğrencilerinin Akademik Başarısına Etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(1), 329-342.

GÜZEL YÜCE, S. & KOÇ, Y. (2019). Fen Öğretiminde Düşünme Kültürünün Geliştirilmesi: Kuramdan Uygulamaya İlişkin Öneriler, *Anadolu Öğretmen Dergisi*, 3(2), 142-159,

HANÇER, A. H., ŞENSOY, Ö. & YILDIRIM, H. İ. (2003). İlköğretimde Çağdaş Fen Bilgisi Öğretiminin Önemi Ve Nasıl Olması Gerektiği Üzerine Bir Değerlendirme. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 80-88.

HORZUM, M. B., & ALPER, A. (2006). The Effect Of Case Based Learning Model, Cognitive Style And Gender To The Student Achievement İn Science Courses. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences*, 39 (2), 151-175.

HUANG, Y. M., CHİU, P. S., LİU, T. C. & CHEN, T. S. (2011). The Design and Implementation of a Meaningful Learning-Based Evaluation Method for Ubiquitous Learning. *Computers & Education*, 57, 2291–2302.

JAAKKOLA, T., NURMİ, S. & VEERMANS, K. (2011). A Comparison of Students' Conceptual Understanding of Electric Circuits in Simulation Only and Simulation-Laboratory Contexts. *Journal of Research in Science Teaching*, 48(1), 71-93. doi:10.1002/tea.20386.

KABAPINAR, F. (2005). Yapılandırmacı Öğrenme Sürecine Katkıları Açısından Fen Derslerinde Kullanılabilecek Bir Öğretim Yöntemi Olarak Kavram Karikatürleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri,* 5 (1), 101-146.

KARIŞAN D., BİLİCAN, K. & ŞENLER, B. (2016). Yansıtıcı Sorgulamaya Dayalı Laboratuvar Etkinliklerinin Sınıf Öğretmen Adaylarının Bilimsel Süreç Becerilerine Etkisinin İncelenmesi, *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 123-145.

KOZCU-ÇAKIR, N., GÜVEN, G. & ÖZDEMİR, O. (2017). TGA Stratejisinin Genel Biyoloji Laboratuvar Uygulamalarında Etkililiğine İlişkin Bir Araştırma. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 17 (4), 2014-2035.

MCFARLANE, A. D. (2015). Guidelines for Using Case Studies in the Teaching Learning Process. College Quarterly, 18(1). http://collegequarterly.ca/2015-vol18-num01-winter/mcfarlane.html 15 Mart 2019.

MEB, (2016). STEM Eğitimi Raporu. Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü. http://yegitek.meb.gov.tr/STEM_Egitimi_Raporu.pdf. 20 Mart 2019.

MEB, (2017). Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı (ilkokul ve ortaokul 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar). MEB Yayınları, Ankara.

MEB, (2018). Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı (ilkokullar ve ortaokullar 3,4,5,6,7 ve 8. sınıflar). MEB Yayınları, Ankara.

NAYLOR, S., KEOGH, B. & DOWNİNG, B. (2007). Argumentation and Primary Science. *Research in Science Education*, 37, 17-39.

OECD Organisation for Economic Co-operation and Development (2013) Education at a Glance 2013: OECD Indicators. OECD Publishing. http://dx.doi.org/10.1787/eag-2013-en, 2 Mart 2020.

ÖNEN ÖZTÜRK, F. (2020). Fen Bilimleri Öğretmen Adaylarının Hazırladığı Bilim Tarihi Temelli Dramaların İncelenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 32 (2), 443-466.

ÖZGÜVEN, İ. E. (1998). Bireyi Tanıma Teknikleri. Pegem Yayınları, Ankara

ÖZCAN, R. (2016). Fen Bilimleri Dersi Öğretmenlerinin Bilimsel Argümantasyon Sürecini Sınıflarında Kullanma Düzeylerinin ve Argümantasyona Yönelik Farkındalıklarının Belirlenmesi. Adnan Menderes Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Aydın.

PEHLİVAN, H. (2012). Oyun Ve Öğrenme. (3. Baskı). Anı Yayıncılık, Ankara.

RUBENSTEİN, L.D., MCCOACH, D.B. & SİEGLE, D. (2013). Teaching for Creativity Scales: An İnstrument to Examine Teachers' Perceptions of Factors That Allow for the Teaching of Creativity. *Creativity Research Journal,* 25(3), 324-334.

SARACALOĞLU, A. S. & ALDAN KARADEMİR, Ç. (2009). Eğitsel Oyun Temelli Fen ve Teknoloji Öğretiminin Öğrenci Başarısına Etkisi. VIII. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu, Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.

SEFEROĞLU, S.S. (2010). Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı (5. Baskı). Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara.

SUMMAK, A.E.G. & AYDIN, Z. (2011). Yaratıcılık ve Ulusal Eğitim Programlarında Yaratıcılığa İlişkin Araştırmalar. *Journal of New World Sciences Academy Education Sciences*, 6(1), 362–385.

ŞENTÜRK, C. (2010). Yapılandırmacı Yaklaşım ve 5E Öğrenme Döngüsü Modeli. *Eğitime Bakış*, 6(17), 58-62.

TAŞKIN, Ö. & KORAY, Ö. (2006). Fen ve Teknoloji Öğretimi. Arı Matbaacılık, Ankara.

MİLLÎ EĞİTİM ● Cilt: 51 ● Bahar/2022 ● Sayı: 234, (1137-1160)

ORTAÖĞRETİM TÜRK DİLİ VE EDEBİYATI DERSİNİN 21. YÜZYIL BECERİLERİ AÇISINDAN İNCELENMESİ*

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Betül SARITAŞ[1], Adile YILMAZ[2]

* Bu çalışma, "Ortaöğretim Türk Dili ve Edebiyatı Dersinin 21. Yüzyıl Becerileri Açısından İncelenmesi" adlı yüksek lisans tezinin verilerinden hareketle üretilmiştir.

1 Yüksek lisans öğrencisi, Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Merkez/ ANTALYA, betul-doganay@hotmail.com, ORCID: 0000-0001-9068-6330.

2 Dr. Öğr. Üyesi, Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi ABD Merkez/Antalya, ayilmaz@akdeniz.edu.tr, ORCID: 0000-0001-9068-6330.

Geliş Tarihi: 01.02.2021 **Kabul Tarihi:** 25.11.2021 **DOI:** 10.37669 milliegitim.872480

Öz: Bu çalışmanın amacı yenilenen Ortaöğretim Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Program kazanımlarının uygulanabilirliğinin 21. yüzyıl becerileri açısından incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda 9. Sınıf Ortaöğretim Türk Dili ve Edebiyatı ders kitabındaki metinler ve etkinliklerle, öğretmen ve öğrenci görüşleri incelenmiştir. Araştırma bu amaca uygun olarak nitel çalışma yöntemlerinden durum incelemesi ile desenlenmiştir. 9. Sınıf Türk Dili ve Edebiyatı ders kitabında bilgi okuryazarlığıyla ilgili çok sayıda metin yer alırken medya okuryazarlığı ile girişimcilik ve öz yönetim becerileriyle ilgili hiç metne rastlanmamıştır. Ders kitabında yer alan etkinliklerde bilgi okuryazarlığı ile ilgili çok sayıda etkinliğe yer verilirken medya okuryazarlığı, üretkenlik ve hesap verebilirlik, iletişim ve iş birliği, girişimcilik ve öz yönetim, liderlik ve sorumluluk becerilerine yönelik hiçbir etkinliğe rastlanmamıştır. Öğretmenlerin program hakkında yeterli bilgi sahibi olmadıkları ve bunu öğretim sürecine tam olarak yansıtamadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin yaratıcılık ve yenilenme, eleştirel düşünme ve problem çözme, üretkenlik ve hesap verebilirlik, liderlik ve sorumluluk, sosyal ve kültürlerarası beceriler, bilgi ve iletişim teknolojileri okuryazarlığı becerileriyle ilgili bilgi sahibi olmadığı, bunun için Türk dili ve edebiyatı dersi ile bu beceriler arasında ilgi kuramadığı belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: 21. yüzyıl becerileri, öğrenme ve yenilenme becerileri, bilgi medya ve teknoloji becerileri, yaşam ve kariyer becerileri

AN ANALYSIS OF SECONDARY EDUCATION TURKISH LANGUAGE AND LITERATURE COURSE WITH REGARDS TO THE 21ST CENTURY SKILLS

Abstract:

The aim of this study is to analyze the renewed curricular acquisitions of Secondary Education Turkish Language and Literature lesson and applicability of these acquisitions with regards to the 21st century skills. In line with the purpose of the study, the texts and activities available in the 9th grade course-book of Secondary Education Turkish Language and Literature lesson as well as teacher and student opinions were examined. The study was designed with the case study method among the qualitative research methods. While there were various acquisitions related to information literacy and critical thinking skill in 9th grade Turkish Language and Literature Curriculum, there were no acquisitions related to creativity and renewal, social and intercultural skills, media literacy, leadership and responsibility skills. While the course-books had several activities related to information literacy, they had no texts related to media literacy, productivity and accountability, communication and collaboration, entrepreneurship and self-orientation, leadership and responsibility skills. It was concluded that teachers did not have sufficient knowledge about the curriculum, and they were unable to reflect their knowledge fully in the education process. The students had insufficient knowledge about creativity and renewal, critical thinking and problem solving, productivity and accountability, leadership and responsibility, social and intercultural skills, information and communication technologies literacies; and they were unable to establish a correlation between these skills and Turkish Language and Literature lesson.

Keywords: 21st century skills, learning and renewal skills, information media and technology skills, life and career skills

Giriş

Toplumda, bilgide ve teknolojide ortaya çıkan hızlı değişimler birçok alanda etkisini göstermiş, özellikle eğitim sistemlerinde bireylerden beklenen nitelikler değişmiştir (Kotluk ve Kocakaya, 2015). Böylece 21. yüzyılda yaşamın her alanında değişim sürecine girilmiş bu sürece uyum sağlamanın gereği olarak da önemli değişim ve gelişim alanlarından biri olan eğitim sistemlerini güncellemek olduğu anlaşılmıştır (Topçu ve Çiftçi, 2019). Değişen ve gelişen dünya şartlarının etkisi teknolojik altyapıdan öğretmen ve öğrenci becerilerine kadar birçok alanda eğitim ve öğretim ortamlarında değiş-

şimlere yol açmış ve açmaktadır (Göksün, 2016). Geleneksel eğitim sistemlerinde öğrencilerdeki bireysel farklılıklar dikkate alınmadan tek tip eğitim planı uygulanmakta, eğitim süreci öğretmen tarafından yürütülmekteydi. Günümüz eğitim anlayışında ise öğrenen merkezli eğitim anlayışına geçilmiş ve sadece bilgiye sahip olan değil bilgiyi yapılandırarak uygun bir şekilde kullanabilen bireyler yetiştirilmesi amaçlanmaktadır (Özçelik ve Eke, 2019). 21. Yüzyılın ihtiyaçları doğrultusunda istenilen insan profili de değişmiş ve bu doğrultuda da bilgi kaynakları, eğitim ortamları, öğrenci ve öğretmen rolleri üzerinde değişiklikler meydana gelmiştir (Özçelik ve Eke, 2019). Bu hızlı değişimlerden sonra öğrenilen bilgilerin yaratıcılık, yenilikçilik, girişimcilik, liderlik gibi beceriler kazandırması ve yeni 21. yüzyılın ihtiyaçlarını karşılayabilecek düzeyde olması önem kazanmıştır (Kotluk ve Kocakaya, 2015).

Dünyada ve eğitimde görülen değişiklikler, yeni anlayışlar eğitim programlarının değiştirilmesini ve yenilenmesini gerektirmiştir (Karacaoğlu ve Acar, 2010). "Eğitim sistemlerinin temelini eğitim programlarının oluşturduğu düşünüldüğünde; uygulanan programların aksaklık ve eksikliklerinin giderilmesi, programların toplumsal ve bilimsel değişmelere göre yeniden düzenlenmesi ve bununla beraber eğitimde niteliğin artması beklenir" (Erden, 1993). Yenilenen her edebiyat programı öncekinden gelişmiş olmalıdır (Cemiloğlu, 2018). 2016 - 2017 yılında mevcut müfredatlar öğrenme ve öğretme yaklaşımlarındaki yenilikler ile çağın getirdiği yeniliklere uyum sağlayabilmesi amacıyla bireyin ve toplumun gereksinimlerini karşılayacak şekilde yenilenmiştir (TTKB, 2017). 2017 öğretim programı üst düzey becerilere sahip, öğrendikleri bilgileri günlük hayata ve farklı disiplin alanlarına uygulayabilen, öğrenmeye hevesli, çağın getirdiği teknolojiye uyum sağlayabilen, kültürel değerlerine ve evrensel değerlere duyarlı, sorumluluk sahibi bireyler yetiştirmeyi hedeflemiştir (MEB, 2017). Bu program2005 programında olduğu gibi tek bir eğitim ve öğretim yaklaşımını benimsemeyi reddeder (Cemiloğlu, 2018). Aksine öğrencilerin bireysel farklılıkları dikkate alınarak farklı öğretim yaklaşımları, farklı yöntem ve tekniklerden yararlanılması gerektiğini vurgular (MEB, 2017). 2017 Türk Dili ve Edebiyatı Öğretim Programında öğrenme süreçlerinin bilgi ve iletişim teknolojileriyle desteklenmesi gerektiği, sınıf içi uygulamalarda bilgisayar, televizyon, etkileşimli tahta, EBA gibi teknolojik uygulamaların etkin olarak kullanılması gerektiği belirtilir (MEB, 2017). 2017 programının 2005 programından farklı olarak hem dünya edebiyatlarından hem de Türk dünyası edebiyatlarından metinler okutulmasını zorunlu hâle getirmesi farklı kültürleri tanıma açısından önemli bir yeniliktir (Cemiloğlu, 2018). 2017 öğretim programı önceki programlardan farklı birçok açıdan yenilikler getirmiştir, bu yeniliklerden birisi de 21. yüzyıl becerileridir.

2017 öğretim programında yeterlilik ve becerilere çok önem verilmiştir. "Öğretim programlarıyla öğrencilere kazandırılması hedeflenen yeterlilik ve beceriler ile bunlara ilişkin tanımlamalar, Avrupa Parlamentosu ve Konseyi tarafından 2008 tarihinde kabul edilen Avrupa Yeterlilikler Çerçevesi; Millî Eğitim Bakanlığınca öğrenci, öğ-

retmen, okul, ilçe ve il gelişim seviyelerinin ülke genelinde yıllık olarak izlenmesi, değerlendirilmesi amacıyla hazırlanan "Millî Eğitim Kalite Çerçevesi"; Millî Eğitim Bakanlığı ve Yükseköğretim Kurulu başta olmak üzere kamu kurum ve kuruluşları iş birliği içerisinde ulusal ve uluslararası konu uzmanlarının katkılarıyla hazırlanan, 02/01/2016 tarih ve 29581 sayılı Resmî Gazete'de yayımlanarak yürürlüğe giren "Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi" dikkate alınarak belirlenmiştir. Yeterlilik ve beceriler ile bunlara ilişkin tanımlamaların belirlenmesinde ayrıca 21. yüzyıl becerileri olarak anılan yeterlilik ve beceriler ile bunlara ilişkin açıklamalar dikkate alınmıştır" (MEB, 2017, s. 10). Yeterlilik ve beceriler programda ayrı bir başlık altında yer verilmenin dışında alana özgü beceriler başlığı altında ayrıca sıralanmış ve öğrencilere kazandırılması hedeflenen yeterlilik ve bu yeterlilikle ilgili beceri ve tutumlar tablolaştırılarak açıklanmıştır (MEB, 2017). Programda tablolaştırılarak verilen yetkinlikler; ana dilde iletişim, yabancı dillerde iletişim, matematik yeterliliği, bilim ve teknoloji yeterliliği, dijital yeterlilik, öğrenmeyi öğrenme, sosyal yeterlilikler, inisiyatif alma ve girişimcilik, kültürel farkındalık ve ifade olmak üzere dokuz tanedir (MEB, 2017). Ayrıca programda alana özgü beceriler başlığı altında bilgi okuryazarlığı, eleştirel düşünme, görsel okuryazarlık, iletişim ve iş birliği, medya okuryazarlığı, yaratıcı düşünme becerilerine yer verilmiştir (MEB, 2017). Ortaöğretim Türk Dili ve Edebiyatı Öğretim Programında 21. yüzyıl becerileri olarak belirtilen bu beceriler öğrencilere kazandırılması hedeflenen yeterlilikler arasındadır. Hem 2017 yılında uygulanmaya başlanılan yeni program hem de Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yapılan teknolojik yatırımlar 21. yüzyıl becerilerini incelenmesi gereken bir çalışma alanı olarak öne çıkarmaktadır.

Alanyazında yenilenen programla ilgili çeşitli çalışmalar yapılmıştır. Bu çalışmalar şunlardır: değerler eğitimi (Eskimen, 2018), kültürel işlev (Çevirme, 2018), programın uygulanabilirliği (Bozkırlı ve Er, 2018), programa eleştirel yaklaşım (Cemiloğlu, 2018), programa 21. yüzyıl becerilerinin yansıması (Gelişli ve Doğan, 2020). Çalışmalarda görüldüğü üzere 21. yüzyıl becerileri program boyutunda ele alınmasına rağmen öğretmen ve öğrenci görüşleri ile bütün olarak öğretim sürecini ele alan bir araştırmaya rastlanılmamıştır.

Bu açıdan bu çalışmanın alanyazında var olan eksikliğe katkıda bulunacağı düşünülmektedir.

Bu araştırmanın amacı Ortaöğretim Türk dili ve edebiyatı dersinin 21. yüzyıl becerileri açısından incelenmesidir. Bu çerçevede şu sorular cevaplanmaya çalışılmıştır:

1- 21. yüzyıl becerilerine 9. Sınıf Ortaöğretim Türk Dili ve Edebiyatı ders kitabındaki metinlerde nasıl yer verilmektedir?

2- 21. yüzyıl becerilerine 9. Sınıf Ortaöğretim Türk Dili ve Edebiyatı ders kitabındaki etkinliklerde nasıl yer verilmektedir?

3- Ortaöğretim Türk dili ve edebiyatı dersi öğretim süreciyle 21. yüzyıl becerilerinin ilişkilendirilmesine yönelik öğretmen görüşleri nelerdir?

4- Ortaöğretim Türk dili ve edebiyatı dersi öğretim süreciyle 21. yüzyıl becerilerinin ilişkilendirilmesine yönelik öğrenci görüşleri nelerdir?

Toplumsal ve bireysel olarak ilerleyebilmek için içinde bulunulan yüzyılın yetkinliklerine sahip olmak önemlidir. 21. yüzyılın gelişen teknolojilerine uyum sağlayabilmek, bu çağın gerisinde kalmamak ve teknolojik gelişmeleri yakalayabilmek ancak eleştirel düşünebilen, problem çözebilen, yaratıcı düşünebilen, iletişim ve iş birliğine açık bireylerle mümkün olacağı düşünülmektedir (Hotaman, 2019). 21. yüzyılda eğitim paradigmalarında ortaya çıkan reformlar sonucunda bilgiyi analiz edebilen, bilgiyi uygulayabilen, eleştiren, sorgulayan, problem çözebilen bireylerin yetiştirilmesine önem verilmektedir ve bireylere kazandırılmak istenen bu beceriler 21. yüzyıl becerileri olarak adlandırılmaktadır (Göksün, 2016). Bu açılardan çağın getirdiği yeniliklere uyum ve ilerlemenin gerçekleşebilmesi için bireylerden beklenen yetkinlikler çeşitli kuruluşlar tarafından farklı sınıflandırmalarla belirlenmiştir. Bunlardan bazıları şunlardır (Kotluk ve Kocakaya, 2015):

ATCS 21. yüzyıl becerilerini dört ana başlık altında birleştirmiştir. Bunlar şöyledir:

Düşünme Yolları: 1. Yaratıcılık ve Yenilik 2.Eleştirel düşünme, problem çözme, karar verme 3. Liderliği öğrenme,

Üst biliş Çalışma Yolları: 1.İletişim 2.İş birliği (takım çalışması)

Çalışma Araçları: 1. Bilgi okuryazarlığı 2. Bilgi ve iletişim teknolojileri okuryazarlığı

Dünyada Yaşam: 1. Yerel ve küresel vatandaşlık 2. Yaşam ve kariyer 3.Bireysel ve sosyal sorumluluk

OECD 21. yüzyıl becerilerini üç ana başlıkta toplamıştır. Şu şekilde belirtilmiştir:

Heterojen Gruplarla Etkileşim: 1.Başkalarıyla iyi ilişkiler 2. İş birliği ve takımla çalışma 3. Çatışma çözme ve yönetme

Araçların İnteraktif Kullanımı: 1. Dilin, sembollerin ve yazının interaktif kullanımı 2. Bilgi ve bilimin interaktif kullanımı 3. Teknolojinin interaktif kullanımı

Bağımsız Özerk Davranma: 1. 'Büyük resim' içinde davranma 2. Yaşam planları ve kişisel projeler oluşturma ve yönetme 3. Haklarını, savunmak, öne sürmek (Kotluk ve Kocakaya, 2015).

Farklı kurum ve kuruluşlar tarafından belirlenen 21. yüzyıl becerilerinde iletişim, iş birliği, bilgi - medya - teknoloji okuryazarlığı ile sosyal ve kültürel yetenekler ortak beceriler olarak yer almıştır (Kotluk ve Kocakaya, 2015).

Bu çalışmada 21. Yüzyıl Öğrenme İş birliği (2006) tarafından belirlenen 21. yüzyıl becerileri, farklı kurumlar tarafından belirlenen beceri tanımlamalarından daha ayrıntılı ve kapsamlı olduğu için dikkate alınmıştır (Dede, 2010). Bu beceriler üç ana başlık ve her bir ana başlığın altında çeşitli sayılarda alt başlıklar şeklinde sıralanmıştır. Bu

ana başlıklar "öğrenme ve yenilenme becerileri", "bilgi, medya ve teknolojileri becerileri" ve "yaşam ve kariyer becerileri" biçiminde belirtilmiştir.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Araştırma deseni olarak durum çalışması kullanılmıştır. Durum çalışmasının seçilme sebebi, genelleştirme amacı taşımaması ve araştırılan durumun nasıl anlaşıldığının belirtilmesidir (Yin, 2009). Bu araştırmada ortaöğretim Türk dili ve edebiyatı derslerinin 21. yüzyıl becerileri açısından incelenmesi bir durum olarak ele alınmış ve bu duruma yönelik program kazanımları, ders kitabında yer alan metin ve etkinlikler ile öğretmen ve öğrenci görüşleri en iyi şekilde belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma yorumlayıcı paradigmaya göre gerçekleştirilmiştir. Yorumlayıcı paradigma seçilmesinin sebebi, incelenen dokümanların yorumlanarak çözümlenmesidir (Mayring, 2011). Ayrıca araştırmanın amacını 21. yüzyıl becerileriyle ilişkilendirme, programı anlama ve yorumlama açılarından da yorumlayıcı paradigmaya yaklaştırmaktadır (Glesne, 2013).

Çalışma Grubu

Çalışmada Antalya il merkezindeki okulların üniversiteye giriş sınavında göstermiş oldukları başarılar ölçüt olarak alınmıştır. Bu ölçüt doğrultusunda başarılı, orta düzey ve yüksek başarılı üç okul belirlenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu, Antalya il merkezinde görev yapan Türk dili ve edebiyatı öğretmenleri ve onların 9. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. 6 kadın ve 6 erkek öğretmen ile 36 kız ve 36 erkek öğrenci çalışmanın katılımcılarıdır. Çalışma ölçüt örneklem yöntemi ile seçilmiştir. Katılımcılar belirlenmeden önce çalışma, Akdeniz Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulunun 23.03.2018 tarihli 26. karar sayısı ile etik olarak onaylanmıştır.

Veri Toplama Araçları

Ortaöğretim Türk Dili ve Edebiyatı 9. Sınıf ders kitabı metinleri ve etkinlikleri ile öğretmen ve öğrenci görüşme formları incelenmiştir. Veri kaynakları sadece 9. sınıf ile sınırlandırılmıştır çünkü program ilk olarak 9. sınıflarda uygulanmaya başlanmıştır. Ayrıca yenilenen programa uygun ders kitabı sadece 9. sınıflarda kullanılmaktadır. Bu açıdan 33 metin, 66 etkinlik incelenmiştir. Araştırmanın bulgular bölümünde, metinler ve etkinliklere gerekli görüldüğü yerlerde doğrudan atıfta bulunulmuştur. Çalışmanın anlaşılır olması açısından metinlere, kitapta geçen ismiyle; etkinliklere ise hangi metnin altında yer aldıysa kitaptaki sıralamasına göre numaralandırılarak yer verilmiştir.

Araştırmada veri toplamak amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formu ve yarı yapılandırılmış gözlem formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formları, araştırmanın katılımcılarının 21. yüzyıl becerilerinin uygulanabilirliğine yönelik uygulama süreciyle ilgili görüşlerini belirlemek amacıyla öğretmen ve öğrenciler için

geliştirilmiştir. Görüşme formları geliştirilirken çalışmanın amacı göz önünde bulundurulmuştur (Merriam, 2013). Çalışmanın amacından hareketle sorular belirlenmiş, bu sorulardan oluşan taslak formlar oluşturulmuştur. Bu formlar, kapsam geçerliğinin denetlenmesi amacıyla (Glesne, 2013) uzman görüşüne sunulmuştur. Ardından formların anlaşılır olup olmadığının belirlenmesi için pilot uygulama yapılmıştır. Anlaşılmayan noktalar yeniden düzenlenip formlara son hâli verilmiştir. Yarı yapılandırılmış gözlem formu, uygulama sürecinde araştırmanın katılımcılarının durumlarının, tepkilerinin ve sorunlarının araştırmacı tarafından gözlemlenmesi amacıyla kullanılmıştır. Gözlem formu için araştırmanın amaçları göz önünde bulundurularak sorular geliştirilmiştir. Geliştirilen taslak sorular, hedef kitle ve ortama uygunluğu açısından değerlendirilmek üzere (Yıldırım ve Şimşek, 2013) uzman görüşüne sunulmuştur. Uzman görüşleri sonrasında öneriler dikkate alınarak düzeltmeler yapılan formun pilot uygulaması yapılmıştır. Pilot uygulama sonrası formun son hâli verilmiştir.

Araştırmanın güvenirliği için araştırma süreci ve sonrasındaki analizlerde alan uzmanı 2 kişiden yardım alınmıştır. Bir alan uzmanına da verilerin temalara uygunluğu ve analiz sonuçlarına yönelik görüşleri için başvurulmuştur. Uzman görüşü alınarak araştırmacının amacına uygun olarak hazırlanmış öğretmen görüşme formlarında yedi soru, öğrenci görüşme formlarında dört soru, gözlem formlarında ise on bir soru bulunmaktadır. Öğretmen görüşme formlarındaki sorular öğretim programına, öğrenme ve yenilenme becerilerine, bilgi medya ve teknoloji becerilerine, yaşam ve kariyer becerilerine yöneliktir. Öğrenci görüşme formlarındaki ve gözlem formlarındaki sorular, öğrenme ve yenilenme becerilerine, bilgi medya ve teknoloji becerilerine, yaşam ve kariyer becerilerine yöneliktir. Veri toplama tekniği olarak doküman incelemesinden yararlanılmıştır. Doküman incelemesinin seçilme sebebi, araştırma amacıyla ilgili yazılı materyallerin incelenmek istenmesidir. Araştırma dokümanları Türk Dili ve Edebiyatı Öğretim Programı (9. sınıflar), Ortaöğretim 9. Sınıf Türk Dili ve Edebiyatı ders kitabı metinleri ve etkinlikleri, öğretmen ve öğrenci görüşme formları ile araştırmacı gözlem formlarıdır. Bu dokümanlar incelenirken eldeki verilerden hareketle bir sentezde bulunulmaya çalışılmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırma verileri, betimsel analiz tekniği kullanılarak çözümlenmiştir. Betimsel analizin kullanılma sebebi, temaların önceden belirli olmasıdır. Bu temalar, araştırma amaçları doğrultusunda 21. yüzyıl becerileri olarak alınmıştır. 21. yüzyıl becerileri, üç ana başlık ve on bir alt başlıktan oluşmaktadır. Veriler, alt başlıklara göre analiz edilmiştir. Tema olarak kabul edilen bu başlıklar Tablo 1'de görüldüğü şekildedir:

Tablo 1. 21. Yüzyıl Becerileri

Ana Beceriler	Öğrenme ve Yenilenme Becerileri	Bilgi, Medya ve Teknoloji Becerileri	Yaşam ve Kariyer Becerileri
Alt Becerileri	Yaratıcılık ve Yenilenme Eleştirel Düşünme Problem Çözme İletişim ve İş birliği	Bilgi Okuryazarlığı Medya Okuryazarlığı Bilgi ve İletişim Teknolojileri (BİT) Okuryazarlığı	Esneklik ve Uyum Girişimcilik ve Öz Yönetim Sosyal ve Kültürlerarası Beceriler Üretkenlik ve Hesap Verebilirlik Liderlik ve Sorumluluk

Araştırmanın güvenirliği için araştırma sürecinde alan uzmanı kişilerden yardım alınmıştır ve bir alan uzmanından analiz sonuçlarını değerlendirmesi istenmiştir.

Bulgular

9. Sınıf Türk Dili ve Edebiyatı Kitabındaki Metinlerde 21. Yüzyıl Becerilerinin Yerine Yönelik Bulgular

Bu bölümde 9. Sınıf Türk Dili ve Edebiyatı ders kitabındaki metinlerden elde edilen veriler raporlaştırılmıştır. Bu raporda ilgili metinlerle 21. yüzyıl becerilerinin ilişkisine yönelik bulgulara yer verilmiş ve bu bulgular yorumlanmıştır. Tablo 3' te metinler ve 21. yüzyıl becerilerinin ilişkisi gösterilmiştir.

Tablo 2. 9. Sınıf Türk Dili ve Edebiyatı Ders Kitabındaki Metinlerde 21. Yüzyıl Becerileri

21. Yüzyıl Becerileri	Metinler	f
Bilgi Okuryazarlığı	Edebiyat, Edebiyatın Bilimle İlişkisi, Metin, Cahit Sıtkı Tarancı, Enverî, Mektup 1,Mektup 2, Günlük 2	9
Eleştirel Düşünme ve Problem Çözme	Son Kuşlar, Kızılırmak Kıyıları, Tasa Kuşu, Şehzade ile Gulyabani, Harnâme, Şikâyetname	6
İletişim ve İş Birliği	Akıncı, Aslanla Fare, Kaynana Ciğeri, Ocak, Mektup 3	5
Bilgi ve İletişim Teknolojileri Okuryazarlığı	Kurumsal E-Posta, Kişisel E-Posta, Blog 1, Blog 2	4
Liderlik ve Sorumluluk	Yaprak Dökümü, Küçük Ağa, Kösem Sultan	3
Esneklik ve Uyum	Zincir, Yayla Dumanı, Kaldırımlar	3
Üretkenlik ve Hesap Verebilirlik	Günlük 1	1
Yaratıcılık ve Yenilenme	Yaşamaya Dair	1
Sosyal ve Kültürlerarası Beceriler	Cenevre	1
Girişimcilik ve Öz Yönetim		0
Medya Okuryazarlığı		0

Tablo 2'de görüldüğü üzere 9. Sınıf Türk Dili ve Edebiyatı ders kitabındaki metinlerin en çok ilişkili olduğu beceri bilgi okuryazarlığıdır. 9. Sınıf Türk Dili ve Edebiyatı ders kitabında bilgi okuryazarlığı ile ilgili toplam yedi metne rastlanmıştır. Bu metinler; "Edebiyat, Edebiyatın Bilimle İlişkisi, Metin, Cahit Sıtkı Tarancı, Enverî, Mektup 1, Mektup 2, Günlük 2"dir. Bu becerilerle ilgili metinler ve bunların ne yönden bu becerilere hizmet ettiği şöyle gösterilebilir.

9. Sınıf Türk Dili ve Edebiyatı ders kitabının bilgi okuryazarlığı becerisiyle ilişkili olan ilk metin "Edebiyat" tır. Ders kitabında 1. ünitenin giriş kısmında yer alır. Bilgi vermek amacıyla yazılan metinde edebiyat kelimesinin kökeni ve terim anlamından bahsedilmiş, edebiyatın doğuşu, dille olan ilişkisi açıklanmış ve edebiyatın farklı tanımları yapılmıştır. Metin, edebiyat hakkında okurları bilgilendirdiği için bilgi okuryazarlığı becerisiyle ilişkilendirilmiştir.

Bilgi okuryazarlığı becerilerini içeren ikinci metin "Edebiyatın Bilimle İlişkisi" metnidir. Öğretici metin olarak nitelendirilebilecek metinde, edebiyatın bilimle olan ilişkisi anlatılmıştır. Metin bilim ve edebiyatın karşılıklı ilişkisi hakkında bilgi verdiği için bilgi okuryazarlığı becerisi kısmında ele alınmıştır.

Prof. Dr. Şerif Aktaş tarafından yazılan "Şiir Tahlili" kitabından alınan "Metin" isimli parça da bilgi okuryazarlığı becerilerine dâhil edilmiştir. Parçada metinlere niçin ihtiyaç duyulduğu, metinlerin işlevleri ve yazılış amaçları bilgisi verildiği için metin bilgi okuryazarlığı becerisiyle ilişkilendirilmiştir.

9. Sınıf Türk Dili ve Edebiyatı ders kitabında bilgi okuryazarlığı becerileriyle ilişkili olan diğer metin "Cahit Sıtkı Tarancı" dır. Metin baştan sona Cahit Sıtkı hakkında okuyucuyu bilgilendirdiği için bilgi okuryazarlığı becerisine dâhil edilmiştir.

Tablo 2'de görüldüğü gibi 9. Sınıf Türk Dili ve Edebiyatı ders kitabındaki metinlerin ilişkili olduğu becerilerden diğeri üretkenlik ve hesap verebilirliktir. 9. Sınıf Türk Dili ve Edebiyatı ders kitabında üretkenlik ve hesap verebilirlik ile ilgili bir metne rastlanmıştır. Bu metin "Günlük 1" dir. Metinlerde yazar sorumluluk duygusuyla toplumsal hayatta yanlış giden konular üzerine düşüncelerini dile getirmiştir. Bunun için metinler üretkenlik ve hesap verebilirlik becerileriyle ilişkilendirilmiştir.

Tablo 2'de görüldüğü üzere 9. Sınıf Türk Dili ve Edebiyatı ders kitabındaki metinlerin ilişkili olduğu becerilerden diğeri ise yaratıcılık ve yenilenmedir. 9. Sınıf Türk Dili ve Edebiyatı ders kitabında yaratıcılık ve yenilenme ile ilgili bir metne rastlanmıştır. Bu metin "Yaşamaya Dair" metnidir. Metinde şair yaşama diğer insanlardan farklı bir bakış açısı ile yaklaşmıştır. Bir karşılık bekleyerek yaşamaya karşı çıkmış, yeni bir düşünce ileri sürmüştür. Yenilenme fikrine yaptığı tekrarlarla da okuyucuyu bu fikre ortak etmeye çalışmıştır. Bu açılardan metin yaratıcılık ve yenilenme becerileriyle ilişkilendirilmiştir.

Tablo 2'de görüldüğü üzere 9. Sınıf Türk Dili ve Edebiyatı ders kitabındaki metinlerin ilişkili olduğu becerilerden sonuncusu sosyal ve kültürlerarası becerilerdir. Bu

beceriyle ilgili bir metne rastlanmıştır. Bu metin "Cenevre" dir. Metin Abidin Dino'nun Cenevre'de geçirdiği günlerini anlattığı bir otobiyografidir. Farklı bir kültür hakkında bilgi verildiği için metin sosyal ve kültürlerarası becerilerle ilişkilendirilmiştir.

9. Sınıf Türk Dili ve Edebiyatı Kitabındaki Etkinliklerde 21. Yüzyıl Becerilerinin Yerine Yönelik Bulgular

Bu bölümde 9. Sınıf Türk Dili ve Edebiyatı ders kitabındaki etkinliklerden elde edilen veriler raporlaştırılmıştır. Bu raporda ilgili etkinliklerle 21. yüzyıl becerilerinin ilişkisine yönelik bulgulara yer verilmiş ve bu bulgular yorumlanmıştır. Tablo 3' te etkinlikler ve 21. yüzyıl becerilerinin ilişkisi gösterilmiştir.

Tablo 3. 9. Sınıf Türk Dili ve Edebiyatı Ders Kitabındaki Etkinliklerde 21. Yüzyıl Becerileri

21. Yüzyıl Becerileri	Etkinlikler	f
Bilgi Okuryazarlığı	Metin, Metin 1b, Zincir 1a, 1b, Son Kuşlar 1c, Yayla Dumanı 1a, 2a, 2b, Kaldırımlar 1a, 1b, 2a, 2b, 3a, 3b, 4a, 5a, 5b, 6a, 7a, 8a, 8b, Yaşamaya Dair 1a, 1b, 2a, 2b, 3a, 4a, 4b, 5a, Yaprak Dökümü 1a, Küçük Ağa 1a, 2a, 2b, Kösem Sultan 1a, 1b, Kaynana Ciğeri 1a, 1b, Ocak 1a, Enverî 1	41
Eleştirel Düşünme ve Problem Çözme	Zincir 2a, 2b, Son Kuşlar 1a, 1b, 3b, 4a, 4b,Yayla Dumanı 1b, Kaldırımlar 4b, 6b, Yaşamaya Dair 3b, Yaprak Dökümü 1b, Küçük Ağa 1b, 3b, Ocak 1b, 2b, Enverî 2, Mektup 3 2.	18
Esneklik ve Uyum	Son Kuşlar 3a, Son Kuşlar 5, Kaldırımlar 7b, Küçük Ağa 4, 5, Mektup3 1, Blog2.	7
Yaratıcılık ve Yenilenme	Metin 1a, Yaşamaya Dair 5b, Küçük Ağa 3a, Ocak 2a	4
Sosyal ve Kültürlerarası Beceriler	Son Kuşlar 2a, 2b	2
Bilgi ve İletişim Teknolojileri Okuryazarlığı	Son Kuşlar 6	1
Medya Okuryazarlığı		0
Üretkenlik ve Hesap Verebilirlik		0
İletişim ve İş birliği		0
Girişimcilik ve Öz Yönetim		0
Liderlik ve Sorumluluk		

Tablo 3' te görüldüğü üzere 21. yüzyıl becerileriyle ilişkili etkinliklerde büyük bir farkla sıklık değeri en yüksek olan beceri bilgi okuryazarlığıdır (*f*=41). 9. Sınıf Türk Dili ve Edebiyatı ders kitabında bilgi okuryazarlığı becerileriyle ilişkili kırk bir etkinliğe rastlanmıştır. Bu etkinlikler: "Metin, Metin 1b, Metin 2a, 2b, Zincir 1a, 1b, Son Kuşlar

1c, Yayla Dumanı 1a, 2a, 2b, Kaldırımlar 1a, 1b, 2a, 2b, 3a, 3b, 4a, 5a, 5b, 6a, 7a, 8a, 8b, Yaşamaya Dair 1a, 1b, 2a, 2b, 3a, 4a, 4b, 5a, Yaprak Dökümü 1a, Küçük Ağa 1a, 2a, 2b, Kösem Sultan 1a, 1b, Kaynana Ciğeri 1a, 1b, Ocak 1a, Enverî 1" dir.

Tablo 3' te görüldüğü üzere 21. yüzyıl becerileriyle ilişkili etkinliklerde sıklık değeri bilgi okuryazarlığından sonra en yüksek olan beceri eleştirel düşünme ve problem çözmedir (f=18). 9. Sınıf Türk Dili ve Edebiyatı ders kitabında eleştirel düşünme ve problem çözme becerileriyle ilişkili on sekiz etkinliğe rastlanmıştır. Bu etkinlikler: "Zincir 2a, 2b, Son Kuşlar 1a, 1b, 3b, 4a,4b, Yayla Dumanı 1b, Kaldırımlar 4b, 6b, Yaşamaya Dair 3b, Yaprak Dökümü 1b, Küçük Ağa 1b, 3b, Ocak 1b, 2b, Enverî 2, Mektup 3 2" dir.

Tablo 3' ten de anlaşılacağı üzere 21. yüzyıl becerileriyle ilişkili etkinliklerde sıklık değeri eleştirel düşünme ve problem çözme becerisinden sonra en yüksek olan beceri esneklik ve uyum becerileridir (*f*=7).9. Sınıf Türk Dili ve Edebiyatı ders kitabında esneklik ve uyumla ilgili yedi etkinliğe rastlanmıştır. Bu etkinlikler: "Son Kuşlar 3a, Son Kuşlar 1, Kaldırımlar 7b, Küçük Ağa 4 ve 5, Mektup 3 1, Blog 2" dir.

Tablo 3'te görüldüğü gibi 21. yüzyıl becerileriyle ilişkili etkinliklerde sıklık değeri esneklik ve uyum becerisinden sonra en yüksek olan beceri yaratıcılık ve yenilenmedir (*f*=4). 9. Sınıf Türk Dili ve Edebiyatı ders kitabında yaratıcılık ve yenilenme becerileriyle ilişkili dört etkinliğe rastlanmıştır. Bu etkinlikler: "Metin 1a, Yaşamaya Dair 5b, Küçük Ağa 3a, Ocak 2a" dır.

Metin 1a etkinliği öğrencilerin seçeceği herhangi bir konuda iletişim örneği kurgulamalarına yönelik bir uygulama olduğu için, etkinlik yaratıcılık ve yenilenme becerileriyle ilişkilendirilmiştir.

Yaşamaya Dair 5b etkinliğinde örnek şiirler verilmiştir. Bu örnek şiirlerde geçen imgelerin öğrencilerde çağrıştırdığı anlamlar belirlenmeye çalışıldığı için etkinlik yaratıcılık ve yenilenme becerileri kısmında değerlendirilmiştir.

Küçük Ağa 3a etkinliğinde öğrencilerden okudukları bir roman kesitinin bakış açısı ve anlatıcısını değiştirerek yeniden yazmaları istendiği için etkinlik yaratıcılık ve yenilenme becerileriyle ilişkilendirilmiştir.

Ocak 2a etkinliğinde öğrencilerden kısa bir oyun yazıp sınıfta sergilemeleri istendiği için etkinlik yaratıcılık ve yenilenme becerileri kısmına dâhil edilmiştir.

Tablo 3'te görüldüğü üzere 21. yüzyıl becerileriyle ilişkili etkinliklerde sıklık değeri yaratıcılık ve yenilenme becerisinden sonra gelen beceri sosyal ve kültürlerarası becerilerdir (*f*=2). 9. Sınıf Türk Dili ve Edebiyatı ders kitabında sosyal ve kültürlerarası becerilerle ilgili iki etkinliğe rastlanmıştır. Bu etkinlikler: "Son Kuşlar 2a, 3b" dir.

Son Kuşlar 2a, 2b etkinlikleri verilen bir metinde sosyal ve kültürlerarası ögeleri belirlemeye yönelik olduğu için etkinlikler sosyal ve kültürlerarası becerilerle ilişkilendirilmiştir.

Tablo 3'te belirtildiği gibi 21. yüzyıl becerileriyle ilişkili etkinliklerin sıklık değeri en az olan beceri bilgi ve iletişim teknolojileri okuryazarlığıdır (*f*=1). Ders kitabında bu beceriyle ilgili bir etkinliğe rastlanmıştır. Bu etkinlik "Son Kuşlar 6" dır.

Son Kuşlar 6 etkinliği öğrencileri teknolojik araçları kullanarak öğrencilere sunum çalışması yaptırmaya yönelik olduğu için etkinlik bilgi ve iletişim teknolojileri okuryazarlığı becerileriyle ilişkilendirilmiştir (2018 değişikliği).

21. Yüzyıl Becerilerinin Öğretim Sürecinde Kullanımına İlişkin Öğretmen Görüşlerine Yönelik Bulgular

Çalışmanın bu bölümünde öğretmenlerle yapılan görüşmelere dair veriler sunulmuştur. Bu veriler kodlanmış, kategoriler oluşturulmuş ve tablolar hâlinde frekans değerleriyle birlikte sunulmuştur. Tablo 5'te görüldüğü üzere öğretmen görüşlerine dair içerik analizi yer almaktadır.

Tablo 4. Öğretmen Görüşleri

Kategori	Kod	f
Yaşam ve Kariyer Becerileri (33)	Girişimcilik ve Öz Yönetim	9
	Üretkenlik ve Hesap Verebilirlik	9
	Sosyal ve Kültürlerarası Beceriler	6
	Liderlik ve Sorumluluk	5
	Esneklik ve Uyum	4
Öğrenme ve Yenilenme Becerileri (24)	Yaratıcılık ve Yenilenme	10
	Eleştirel Düşünme ve Problem Çözme	7
	İletişim ve İş Birliği	7
Bilgi, Medya ve Teknoloji Becerileri (16)	Bilgi ve İletişim Teknolojileri Okuryazarlığı	8
	Bilgi Okuryazarlığı	7
	Medya Okuryazarlığı	4
Program ve 21. Yüzyıl Becerileri İlişkisi (12)	Teknolojik Açıdan Fayda	4
	Programda Eksiklikler	3
	Farklı Alanlarda Fayda	2
	Beceri Eğitimi Açısından Fayda	1
	Bütünsel Yaklaşım Açısından Zorluk	1
	Uygulamada Yetersizlik	1
Kazanımlarda 21. Yüzyıl Becerileri (7)	Drama Uygulamaları Açısından Fayda	2
	Farklı Alanlarda Fayda	1
	Teknolojik Açıdan Fayda	1
	Öğrenci Motivasyonunun Eksikliği	1
	Programda Eksiklikler	1
	Uygulamada Yetersizlik	1
Metinlerde ve Etkinliklerde 21. Yüzyıl Becerileri (7)	Dil Bilgisi Alanında Yetersizlik	3
	Uygulama Alanında Fayda	2
	Farklı Alanlara Fayda	1
	Metinlerin Seçiminde Yetersizlik	1

Tablo 4'e göre öğretmen görüşlerinden hareketle altı farklı kategoriye ulaşılmıştır. Bu kategoriler sıklık değeri açısından şu şekilde sıralanabilir: Yaşam ve kariyer becerileri (f=*33*), öğrenme ve yenilenme becerileri (*f=24*), bilgi, medya ve teknoloji becerileri (*f=16*), program ve 21. yüzyıl becerileri ilişkisi (*f=12*), kazanımlarda 21. yüzyıl becerileri ilişkisi (*f=7*), metinlerde ve etkinliklerde 21. yüzyıl becerileri (*f=7*).

Bu kategoriler içerisinde en yüksek değere sahip girişimcilik ve öz yönetim koduna yönelik dokuz farklı görüş belirtilmiştir. Bu görüşlerden bazıları şu şekildedir:

"*Ders sunumları aracılığıyla hizmet ediyor.*" (Ö4).

"*Metin okuma, yaratıcı yazma, sunuculuk yapma, tiyatroda görev alma, sunum yapma gibi etkinliklerde hizmet ediyor.*" (Ö5).

Öğretmenler ders içerisinde gerçekleştirilen okuma ve yazma etkinlikleri, sunuculuk yapma, tiyatroda görev alma gibi etkinliklerin de öğrencilerin girişimcilik ve öz yönetim becerilerini arttırdığını düşünmektedir.

Öğretmenlerin bu görüşleri sınıf içi gözlemlerle şu şekilde desteklenmektedir:

"Öğrenciler küçük gruplar kurup kısa oyunlar yazdı. Grup içinde aktif olarak fikir ürettiler." (Araştırmacı, yarı yapılandırılmış gözlem formu, 25.04.2018).

"Öğrenciler kendi yazdıkları oyunları sergilediler." (Araştırmacı, yarı yapılandırılmış gözlem formu,16.05.2018)

Yukarıda verilen araştırmacı gözlemleriyle öğretmen görüşleri tutarlılık göstermektedir. Katılımcı öğretmenlerin belirttiği gibi öğrenciler sınıf içerisinde bireysel ve grup olarak kısa oyun yazma, yazdıkları oyunu sergileme gibi çeşitli etkinliklerle aktif rol aldı. Bu etkinliklerden anlaşılacağı üzere sınıf içi uygulamaların öğrencilerin girişimcilik ve öz yönetim becerilerine katkı sağladığı gözlemlenmiştir.

Tablo 4'te kategoriler içerisinde yaşam ve kariyer becerileri ile öğrenme ve yenilenme becerileri kategorisinden sonra sıklık değeri en yüksek kategori bilgi, medya ve teknoloji becerileridir. Bilgi, medya ve teknoloji becerileri kategorisi üç farklı koddan oluşmaktadır. Bu kodlar sıklık değerine göre şu şekildedir: bilgi ve iletişim teknolojileri okuryazarlığı (*f=8*), bilgi okuryazarlığı (*f=7*), medya okuryazarlığı (*f=4*).

Bilgi, medya ve teknoloji becerileri kategorisinin sıklık değeri en yüksek ikinci kodu bilgi okuryazarlığıdır. Bilgi okuryazarlığı koduna yönelik yedi farklı görüş belirtilmiştir. Bu görüşlerden bazıları şu şekildedir:

"Metin ve yazarla ilgili bölümler yardımcı oluyor." (Ö4)

"Öğrencinin bilgiye ulaşması, yeterli düzeyde değerlendirmesi 9. sınıf yaş grubu için mümkün değil." (Ö2)

"Şu an ettiğini düşünmüyorum. Yeni müfredatla birlikte uygulamalarla bunun ileriki süreçte görülebileceğini düşünüyorum." (Ö5)

Yukarıda belirtilen görüşlerden anlaşılacağı üzere öğretmenler derslerde metin ve yazarla ilgili bölümlerin öğrencilerin bilgi okuryazarlığı becerilerini geliştireceğini düşünmektedir. Bununla birlikte "Ö2" yaş grubu itibarıyla öğrencilerin bilgiye ulaşma ve bilgiyi değerlendirebilecek yeterlilikte olmadıklarını düşünmektedir. "Ö5" ise bunun henüz bilinemeyeceği, uygulamalarla anlaşılacağı kanısındadır.

Gözlem verilerine, bu görüşler benzer bakış açısıyla şu şekilde yansımıştır:

"*Derste öğretmen biyografi ve otobiyografiyi anlattı.*" (Araştırmacı, yarı yapılandırılmış gözlem formu,17.05.2018)

"*Biyografi, otobiyografi üzerine soru cevap şeklinde tekrar yapıldı.*" (Araştırmacı, yarı yapılandırılmış gözlem formu, 27.04.2018)

"Öğrenciler tarafından sınıfta sunum yapma amacıyla tanınmış kişiler hakkında araştırma yapıldı." (Araştırmacı, yarı yapılandırılmış gözlem formu, 04.05.2018)

Yukarıdaki araştırmacı gözlemleri öğretmen görüşleriyle kısmen tutarlılık göstermektedir. Sınıf içerisinde, okuma çalışmaları ve etkinlikler yapılmaktadır. Öğretmenlerin ders anlatımı, bilgilendirmeler, soru cevaplı ders tekrarları şeklinde yaptığı sınıf içi uygulamalar bilgi okuryazarlığı becerileri ile ilgili değil klasik öğretmen merkezli bakış açısıyla ilgilidir. Bu durum 21. yüzyıl becerilerinin tam karşıtı bir tutumdur. Bu gözlemlerden sadece 04.05.2018 tarihli gözlem bilgi okuryazarlığı ile ilgilidir. Yapılan bu çalışmalarda öğrencilerin bilgi okuryazarlığı becerilerini yerine getiremedikleri gözlemlenmiştir.

Program ve 21. yüzyıl becerileri ilişkisi kategorisinin sıklık değeri en yüksek ikinci kodu programda eksikliklerdir. Programda eksiklikler koduna yönelik üç farklı görüş belirtilmiştir. Bu görüşlerden bazıları şu şekildedir:

"*Yetersiz, geliştirilmesi ve ilerletilmesi gerekir.*" (Ö3)

"*Daha önceki programlara göre daha iyi olduğunu düşünmekle birlikte yaklaşımlarda kimi eksiklikler olduğunu düşünüyorum.*" (Ö6)

Verilen görüşlerden anlaşılacağı üzere öğretmenler programın 21. yüzyıl becerileriyle ilişkilendirildiğini fakat yeterli olmadığını ve programda eksiklikler olduğunu düşünmektedir. "Ö3" programın yetersiz olduğunu düşünmekle birlikte ne yönden yetersiz olduğu ile ilgili bir açıklama yapmamıştır. "Ö6" önceki programlara göre iyi olduğunu belirtmiş fakat ne yönden iyi ne yönden eksik olduğu ile ilgili görüş belirtmemiştir.

21. Yüzyıl Becerilerinin Öğretim Sürecinde Kullanımına İlişkin Öğrenci Görüşlerine Yönelik Bulgular

Çalışmanın bu bölümünde öğrencilerle yapılan görüşmelere dair veriler sunulmuştur. Bu veriler kodlanmış, kategorileri oluşturulmuş ve tablolar hâlinde frekans değerleriyle birlikte sunulmuştur. Tablo 6' da görüldüğü üzere öğrenci görüşlerine dair içerik analizi yer almaktadır.

Tablo 5. Öğrenci Görüşleri

Kategori	Kod	f
Öğrenme ve Yenilenme Becerileri (90)	Yaratıcılık ve Yenilenme	45
	Eleştirel Düşünme ve Problem Çözme	23
	İletişim ve İş Birliği	22
Yaşam ve Kariyer Becerileri (83)	Üretkenlik ve Hesap Verebilirlik	24
	Liderlik ve Sorumluluk	16
	Sosyal ve Kültürlerarası Beceriler	16
Bilgi, Medya ve Teknoloji Becerileri (54)	Esneklik ve Uyum	14
	Girişimcilik ve Öz Yönetim	13
	Bilgi Okuryazarlığı	20
	Medya Okuryazarlığı	20
	Bilgi ve İletişim Teknolojileri Okuryazarlığı	14

Tablo 5' e göre öğrenci görüşlerinden hareketle üç farklı kategoriye ulaşılmıştır. Bu kategoriler sıklık değeri açısından şu şekilde sıralanabilir: öğrenme ve yenilenme becerileri (*f=90*), yaşam ve kariyer becerileri (*f=83*), bilgi, medya ve teknoloji becerileri (*f=54*).

Tablo 5' te kategoriler içerisinde sıklık değeri en yüksek olan öğrenme ve yenilenme becerileri kategorisi üç farklı koddan oluşmaktadır. Bu kodlar sıklık değerlerine göre şu şekildedir: yaratıcılık ve yenilenme (*f=45*), eleştirel düşünme ve problem çözme (*f=23*), iletişim ve iş birliği (*f=22*).

Bu kodlar içerisinde en yüksek değere sahip yaratıcılık ve yenilenme koduna yönelik kırk beş farklı görüş belirtilmiştir. Bu görüşler olumlu ve olumsuz olarak belirlenmiştir. Bu görüşlerden yirmi dokuzu olumludur. Olumlu yirmi dokuz görüş kendi içerisinde yeni fikirler kazanımı, yazma çalışmaları, okuma çalışmaları, sınıf içi etkinlikler şeklinde gruplanmıştır. Bu koda dair olumsuz görüşler ise on altı tanedir. Bu görüşler kendi içerisinde fikir üretilecek ortam olmaması, ders kitabındaki eksiklikler, dersle becerinin ilgili olmaması şeklinde gruplanmıştır.

Yaratıcılık ve yenilenme koduna yönelik olumsuz görüşlerden dokuzu yeni fikirler üretilememesine yöneliktir. Bu görüşlerden bazıları şu şekildedir:

"*Edebiyat dersi yeni bakış açıları, yeni fikirlere hizmet etmiyor.*" (Kız öğrenci 10)

"*Hayır. Çünkü ezber konuları öğreniyoruz.*" (Kız öğrenci 12)

"*Hayır. Bana yeni ve özgün fikirler katmıyor.*" (Kız öğrenci 16)

"Hayır, sadece yeni bilgiler öğretiyor. Yaratıcılıkla ilgili bir şey yapmıyor. (Erkek öğrenci 16)

Verilen görüşlerden anlaşılacağı üzere öğrenciler Türk dili ve edebiyatı derslerinin yaratıcılık ve yenilenme becerilerine yeni fikir üretimi ortamı olmaması sebebiyle

olumsuz fikir belirtmişlerdir. Öğrenciler genel olarak ezber konuları öğrendiklerini, hep işledikleri ve bildikleri konuların işlendiğini, üretilen düşüncelerin öğretildiğini, yeni düşünceler üretemediklerini, derslerde farklı bir şeyler olmadığını savunmaktadır. "Erkek öğrenci 16" sadece yeni bilgiler öğretildiği için olumsuz görüş bildirmiştir.

Öğrencilerin bu görüşleri sınıf içi gözlemlerle şu şekilde desteklenmektedir:

"*Ders içerisinde yaratıcılık ve yenilenme becerileri ile ilgili herhangi bir çalışma yapılmadı*." (Araştırmacı, yarı yapılandırılmış gözlem formu, 26.04.2018)

Tarihi verilen gözlem formuna göre öğrencilerin belirttiği görüşler tutarlılık göstermektedir. Belirtilen tarihteki etkinlikte dersin yaratıcılık ve yenilenme becerilerine hizmet etmediği gözlemlenmiştir.

Yaratıcılık ve yenilenme koduna yönelik olumsuz görüşlerden dördü ders kitabındaki eksikliklere yöneliktir. Bu görüşler şu şekildedir:

"*Hayır. Kitap çok sade ve sadece metinler üzerinde çok duruluyor.*" (Kız öğrenci 2)

"*Kimi zaman evet fakat hizmet ettiği yön genel olarak kültür gelişimine katkı sağlıyor. Ders kitabındaki metinlerin ve soruların çoğunu kalıplaşmış olarak görüyorum.*" (Kız öğrenci 5)
"*Hayır, bence daha çok etkinlik ve proje olmalı.*"(Erkek öğrenci 6)

"*Düşünmüyorum. Çünkü kitapta hep hikâye okuyoruz, bana bir yaratıcılık katmıyor ve yeni bilgiler öğretmiyor.*" (Erkek öğrenci 31)

Belirtilen görüşlerden anlaşılacağı üzere öğrenciler Türk dili ve edebiyatı dersinin yaratıcılık ve yenilenme becerilerine katkısı olmadığını düşünmektedir. "Kız öğrenci 2" ders kitabının çok sade olduğunu ve sadece metinler üzerinde durulduğunu düşünüyor. "Kız öğrenci 5" derslerin kültür gelişimine katkı sağladığını fakat kitaptaki metinlerin ve soruların kalıplaşmış olduğu görüşündedir. "Erkek öğrenci 6" derslerde yeterli etkinlik ve projenin olmaması sebebiyle olumsuz görüş belirtmiştir. "Erkek öğrenci 31" kitaptan hep hikâye okuduklarını ve yeni bilgiler öğretilmediğini bunun kendilerine yaratıcılık katmadığını düşünmektedir.

Yaratıcılık ve yenilenme koduna yönelik olumsuz görüşlerden üçü dersle becerinin ilgili olmamasına yöneliktir. Bu görüşler şu şekildedir:

"*Yaratıcılık konusunda beni etkilediğini düşünmüyorum.*" (Kız öğrenci 32)

"*Hayır. Bir beden eğitimi dersi haftada beş saat olsa daha çok yaratıcı olurdum.*"(Erkek öğrenci 21)

"*Yaratıcılık matematiktir. Edebiyat değildir.*"(Erkek öğrenci 30)

Yukarıdaki görüşlerden anlaşılacağı üzere öğrenciler Türk dili ve edebiyatı dersleriyle yaratıcılık arasında bir bağ kuramamıştır. "Kız öğrenci 32" yaratıcılık konusunda kendisini etkilemediğini söylemiş fakat sebebini açıklamamıştır. "Erkek öğrenci 21"

yaratıcılık ve yenilenme becerisini beden eğitimi dersiyle ilişkilendirmiş ve olumsuz görüş bildirmiştir. "Erkek öğrenci 30" yaratıcılık matematiktir fikrinden dolayı olumsuz görüş bildirmiştir. Belirtilen öğrencilerin yaratıcılık ve yenilenme becerisini belirli derslerde özdeşleştirmesinden dolayı öğrencilerin bu konuda bilgi sahibi olmadığı anlaşılmaktadır.

Öğrenme ve yenilenme kategorisinin sıklık değeri en yüksek ikinci kodu eleştirel düşünme ve problem çözmedir. Eleştirel düşünme ve problem çözme koduna yönelik yirmi üç farklı görüş belirtilmiştir. Bu görüşler olumlu ve olumsuz olarak belirtilmiştir. Verilen öğrenci görüşlerinden on iki tanesi olumludur. Olumlu on iki görüş kendi içerisinde eleştiri çalışmaları, okuma çalışmaları şeklinde gruplanmıştır.

Eleştirel düşünme ve problem çözme koduna yönelik olumsuz görüşlerden dördü yeni fikirler üretilebilecek ortam olmamasına yöneliktir. Bu görüşlerden bazıları şu şekildedir:

"Kısmen çünkü kitaptaki hikâyeleri eleştiriyoruz ama gerçek hayatta pek fazla olmuyor." (Kız öğrenci 9)

"Hayır. Sürekli hikâye, masal, roman okuyoruz. Onlar hakkında konuşuyoruz. Zaten herkesin anlayabileceği aynı fikri yazıyorlar farklı düşünceler olmuyor." (Kız öğrenci 25)

"Hayır, ortaokulda düşünme ve problem çözmeye yönelik daha çok çalışma yapılıyordu." (Erkek öğrenci 4)

Belirtilen görüşlerden anlaşılacağı üzere öğrenciler Türk dili ve edebiyatı derslerinin eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerine yeni fikir üretilebilecek ortam olmaması sebebiyle olumsuz görüş bildirmişlerdir. "Kız öğrenci 9" eleştirdikleri hikâyelerin günlük hayatta işlerine yaramadığını belirtmiştir. "Erkek öğrenci 4" ortaokulda düşünme ve problem çözme ile ilgili daha çok çalışma yapıldığını belirtmiş fakat ne tür eksiklikler ve çalışmalar olduğu ile ilgili bilgi vermemiştir. "Kız öğrenci 25" sürekli aynı şeyler okuduklarını belirtmektedir.

Öğrencilerin bu görüşlerinin aksine gözlem verilerine var olan bu durum şu şekilde yansımıştır:

"*Hazırlıklı konuşma ile ilgili yapılan sunum diğer öğrenciler tarafından irdelendi. Hazırlıklı konuşmada vurgu, tonlama istenilen şekilde miydi? Etkili bir konuşma oldu mu? Öneriler, nasıl olmalıydı vs. tartışıldı.*" (Araştırmacı, yarı yapılandırılmış gözlem formu, 03.05.2018)

"*Sahnelenen kısa oyunlar öğrenciler tarafından eleştirildi*." (Araştırmacı, yarı yapılandırılmış gözlem formu, 16.05.2018)

Yukarıda verilen araştırmacı gözlemleriyle öğrenci görüşleri tutarlılık göstermemektedir. Belirtilen araştırmacı gözlemlerinin tümünde sınıf içinde işlenen konu çerçevesinde öğrencilerin konu hakkında fikirlerini ortaya koyup eleştiri ve tartışma yap-

tıkları gözlenmiştir. "Kız öğrenci 25" uygulama çalışması yapmadıklarını söylemekte fakat yarı yapılandırılmış gözlem formu 16.05.2018'e göre öğrencilerin sınıfta bir oyun sahnelediği ve sonrasında bu oyunun öğrenciler tarafından eleştirildiği gözlenmiştir. Bu etkinliklerle katılımcı öğrencilerin belirttikleri görüşlerin aksine Türk dili ve edebiyatı derslerinin eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerine katkı sağladığı gözlemlenmiştir.

Tablo 5'te kategoriler içerisinde sıklık değeri öğrenme ve yenilenme becerilerinden sonra en yüksek kategori yaşam ve kariyer becerileridir. Yaşam ve kariyer becerileri kategorisi dört farklı koddan oluşmaktadır. Bu kodlar sıklık değerlerine göre şu şekildedir: üretkenlik ve hesap verebilirlik (*f=24*), liderlik ve sorumluluk (*f=16*), sosyal ve kültürlerarası beceriler (*f=16*), esneklik ve uyum (*f=14*), girişimcilik ve öz yönetim (*f=13*).

Yaşam ve kariyer becerileri kategorisinin sıklık değeri en yüksek ikinci kodu liderlik ve sorumluluktur. Liderlik ve sorumluluk koduna yönelik on altı farklı görüş belirtilmiştir. Bu görüşlerden sekizi olumludur. Olumlu sekiz görüş kendi içerisinde yönetim ve liderlik, kitaplar ve metinler, öğrencilerin kendilerine olan güveni, verilen ödevler şeklinde gruplanmıştır. Bu koda dair olumsuz görüşler ise sekiz tanedir. Bu görüşler kendi içerisinde dersin liderlikle ilgisinin olmaması, bu alanda çalışma yapılmaması şeklinde gruplanmıştır.

Liderlik ve sorumluluk koduna yönelik olumsuz görüşlerden altısı dersin liderlikle ilgili olmamasına yöneliktir. Bu görüşler şu şekildedir:

"*Hayır. Çünkü lider olma için edebiyata gerek yoktur.*" (Kız öğrenci 1)

"*Hayır. Çünkü edebiyat dersinin liderlikle bir alakası yok.*" (Kız öğrenci 26)

"*Hayır. Liderlik konusuyla dersin alakası yok bence.*" (Kız öğrenci 28)

Verilen görüşlerden anlaşılacağı üzere katılımcı öğrenciler Türk dili ve edebiyatı derslerinin liderlik ve sorumluluk becerilerine olan katkısının dersin liderlikle ilgili olmaması sebebiyle olumsuz görüş belirtmişlerdir. Bu açıdan öğrencilerin liderlik becerisiyle ilgili herhangi bir bilgi sahibi olmadığı anlaşılmaktadır.

Tablo 5'te kategoriler içerisinde sıklık değeri yaşam ve kariyer becerilerinden sonra en yüksek kategori bilgi, medya ve teknoloji becerileridir. Bilgi, medya ve teknoloji becerileri kategorisi üç farklı koddan oluşmaktadır. Bu kodlar sıklık değerlerine göre şu şekildedir: bilgi okuryazarlığı (*f=20*), medya okuryazarlığı (*f=20*),bilgi ve iletişim teknolojileri okuryazarlığı (*f=14*).

Bilgi, medya ve teknoloji becerileri kategorisinin sıklık değeri bilgi okuryazarlığı ve medya okuryazarlığı kodundan sonra en yüksek kod bilgi ve iletişim teknolojileri okuryazarlığıdır. Bilgi ve iletişim teknolojileri okuryazarlığı koduna yönelik on dört farklı görüş belirtilmiştir. Bu görüşlerden üçü olumludur. Bu koda dair olumsuz gö-

rüşler ise on bir tanedir. Bu görüşler kendi içerisinde dersin teknoloji ile ilgili olmaması, ders konularında teknolojinin yer almaması şeklinde gruplanmıştır.

Bilgi ve iletişim teknolojileri okuryazarlığı koduna yönelik olumsuz görüşlerden altısı dersin teknoloji ile ilgili olmaması yönündedir. Bu görüşlerden bazıları şu şekildedir:

"*Hayır. Edebiyat kitaplarla tarihle ilgileniyor. Teknoloji ile bir alakası yok.*" (Kız öğrenci 13)

"*Hayır. Bence bilgi ve iletişim teknolojileri ile edebiyatın pek bağlantısı yok*." (Erkek öğrenci 9)

Yukarıda verilen görüşlerden anlaşılacağı üzere katılımcı öğrenciler Türk dili ve edebiyatı derslerinin bilgi ve iletişim teknolojileri okuryazarlığı becerilerine olumlu katkı yaptığını düşünmemektedir. "Kız öğrenci 13" edebiyatın kitaplarla ve tarihle ilgilendiğini teknolojiyle alakası olmadığını düşünmektedir. Belirtilen görüşlerden öğrencilerin bilgi ve iletişim teknolojileri okuryazarlığı becerileri hakkında bilgi sahibi olmadığı anlaşılmaktadır.

Öğrencilerin bu görüşlerinin aksine gözlem verilerine var olan bu durum şu şekilde yansımıştır:

"*Akıllı tahtada dilekçe örnekleri okundu ve tartışıldı. Teknoloji derste aktif olarak kullanıldı*." (Araştırmacı, yarı yapılandırılmış gözlem formu, 18.05.2018)

"İletişim teknolojilerinde mektup hangi şekilde devam ediyor? E-mail mektubun yerini tuttu mu tartışıldı. E-mail örnekleri incelendi." (Araştırmacı, yarı yapılandırılmış gözlem formu, 23.05.2018)

Yukarıda verilen araştırmacı gözlemiyle öğrenci görüşleri tutarlılık göstermemektedir. Öğrenciler genel olarak teknolojiyle Türk dili ve edebiyatı dersi arasında bir ilgi kuramamıştır. Fakat araştırmacı gözlemlerine göre derslerde teknoloji aktif olarak kullanılmaktadır. Bu etkinliklerle Türk dili ve edebiyatı derslerinin bilgi ve iletişim teknolojileri okuryazarlığı becerilerine kısmen hizmet ettiği gözlemlenmiştir. Fakat öğrencilerin aktif bir şekilde beceri boyutunda bilgi ve iletişim teknolojileri kullanımını yerine getiremedikleri gözlemlenmiştir.

Tartışma ve Sonuç

Soysal ve Kurudayıoğlu (2018) çalışmasında programlarda hedeflenen becerilerin ders kitapları yoluyla öğrencilere aktarılabileceğini belirtmişlerdir. 9. Sınıf Türk Dili ve Edebiyatı ders kitabındaki metinlerde en fazla yer alan 21. yüzyıl becerisi bilgi okuryazarlığıdır. Ders kitabında yer alan metinler okuyucuyu bilgilendirdiği için bilgi okuryazarlığı becerileriyle ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Beceri boyutunda tek tek incelendiğinde metinlerin 21. yüzyıl becerilerine eşit sayıda hizmet etmediği sonucuna ulaşılmıştır. Çünkü bazı becerilerle ilgili çok sayıda metin olmasına rağmen bazı

becerilerle ilgili çok az metin bulunmakta hatta hiçbir metinle ilişkilendirilemeyen bir beceri olduğu da tespit edilmiştir.

Bulgulardan hareketle 21. yüzyıl becerilerinin etkinliklerde yer alma düzeyinin sıralı ve dengeli bir dağılım içerisinde olmadığı belirlenmiştir. Bazı becerilerle ilgili çok sayıda etkinlik olduğu hâlde bazı becerilerle ilgili çok az sayıda etkinlik olduğu hatta hiçbir beceriyle ilişkilendirilmeyen etkinliklerin olduğu da tespit edilmiştir. Örneğin bilgi okuryazarlığı ile ilgili kırk bir etkinlik yer alırken bilgi ve iletişim teknolojileri okuryazarlığı becerileriyle ilgili bir etkinlik yer almaktadır. Bununla birlikte medya okuryazarlığı, üretkenlik ve hesap verebilirlik, iletişim ve iş birliği, girişimcilik ve öz yönetim, liderlik ve sorumluluk becerileriyle ilgili hiç etkinlik yer almamaktadır.

Avcı (2018) eğitimde girişimciliğin farklılaştırılmış öğretimle olabileceğini savunmuştur. Tarhan (2018) girişimciliğin kazandırılmasında etkinliklerin etkili bir yöntem olduğunu savunmuştur. Bulgulardan hareketle öğretmenler tarafından en çok uygulanan 21. yüzyıl becerisi yaşam ve kariyer becerileridir. Yaşam ve kariyer becerileri kategorisi içerisinde en çok uygulanan 21. yüzyıl becerisinin girişimcilik ve öz yönetim olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin bu beceriyi sınıf içi etkinliklerle daha çok uygulayabildikleri belirlenmiştir. Öğretmenler tarafından orta düzeyde uygulanan 21. yüzyıl becerisi bilgi okuryazarlığıdır. Öğretmen görüşlerinden elde edilen bulgular bu sonucu gösterse de öğretmenlerin bu beceriyi etkin olarak uygulayamadığı anlaşılmıştır. Öğretmenlerin ders anlatımı, bilgilendirmeler, soru cevaplı ders tekrarları şeklinde yaptığı sınıf içi uygulamaların hepsi bilgi okuryazarlığı ile ilgili değil klasik öğretmen merkezli bakış açısıyla ilgilidir. Öğretmenler bu beceriyi uygulayabildiklerini belirtse de becerinin bilgi boyutunda kaldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Program ve 21. yüzyıl becerileri ilişkisi kategorisinde en çok uygulama alanı olan kodlardan biri programda eksikliklerdir. Öğretmen görüşlerinden elde edilen bulgulara göre öğretmenler genel olarak programın 21. yüzyıl becerileriyle ilişkilendirildiğini fakat yeterli olmadığı ve programda eksiklikler olduğunu belirtmiştir. Ancak öğretmenlerin programın yetersizlik alanıyla ilgili herhangi bir açıklama yapmaması sebebiyle programla ilgili yeterli bilgi sahibi olmadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Karaca (2017) yaratıcı zıt düşünce uygulamaları ile öğretimin öğrencilerin yaratıcılık ve problem çözme becerilerini olumlu olarak değiştirdiğini savunmuştur. Araştırma bulgularından hareketle sınıf içi yapılan etkinliklerin öğrencilerin yaratıcılık ve yenilenme becerilerine katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin bir kısmının Türk dili ve edebiyatı derslerinin yaratıcılık ve yenilenme becerilerine katkısı olmadığı görüşünde olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin Türk dili ve edebiyatı derslerinin, fikir üretilecek ortam olmaması, ders kitabındaki eksiklikler, dersle becerinin ilgili olmaması gibi sebeplerle yaratıcılık ve yenilenme becerilerine katkı sağlamadığı düşüncesinde olduğu belirlenmiştir. Bazı öğrencilerin dersle beceriyi örtüştürememesinden öğrencilerin bu beceri ile ilgili bilgi sahibi olmadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Bulgulardan yola çıkılarak öğrenciler tarafından orta düzeyde uygulandığı düşünülen 21. yüzyıl becerisi eleştirel düşünme ve problem çözmedir. Öğrencilerin bu beceriyi eleştiri çalışmaları ve okuma çalışmaları ile daha çok uygulayabildikleri sonucuna varılmıştır. Öğrencilerin bir kısmının Türk dili ve edebiyatı derslerinin eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerine katkısı olmadığı görüşünde olduğu belirlenmiştir. Öğrenciler, yeni fikir üretilebilecek ortam olmaması, dersin problem çözme becerisiyle ilgili olmaması ve olumsuz öğretmen tutumu gibi sebeplerle olumsuz görüş belirttiği tespit edilmiştir. Gözlem bulgularından hareketle öğrencilerin bu beceri ile ilgili yeterli bilgi sahibi olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Bulgulardan hareketle öğrencilerin bazılarının Türk dili ve edebiyatı derslerinin liderlik ve sorumluluk becerilerine katkısı olmadığı görüşünde olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin Türk dili ve edebiyatı derslerinin dersle becerinin ilgili olmaması ve bu alanda çalışma yapılmaması gibi sebeplerle liderlik ve sorumluluk becerilerine katkı sağlamadığı düşüncesinde olduğu belirlenmiştir. Gözlem bulgularından hareketle öğrencilerin sınıfta liderlik becerilerini geliştirmeye yönelik etkinlikler yapıldığı belirlenmiştir. Dersle liderlik ve sorumluluk becerileri arasında bir ilgi kuramayan öğrencilerin bu becerilerle ilgili bilgi sahibi olmadığı anlaşılmıştır.

Bulgular göz önünde bulundurularak öğrenciler tarafından düşük düzeyde uygulandığı düşünülen 21. yüzyıl becerisi, bilgi ve iletişim teknolojileri okuryazarlığıdır. Öğrenciler dersin teknoloji ile ilgili olmaması ve ders konularında teknolojinin yer almaması gibi sebeplerle Türk dili ve edebiyatı derslerinin bu becerilere katkısı olmadığı görüşündedir. Gözlem bulgularından yola çıkılarak derslerde teknoloji kullanımına yer verildiği fakat öğrencilerin beceri boyutunda bilgi ve iletişim teknolojileri kullanımını yerine getiremedikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Öneriler

Araştırmanın bulgu ve sonuçlarından yola çıkılarak şu önerilerde bulunulabilir:

9. Sınıf Türk Dili ve Edebiyatı ders kitabında bilgi okuryazarlığıyla ilgili çok sayıda metin yer alırken medya okuryazarlığı ile girişimcilik ve öz yönetim becerileriyle ilgili hiç metne rastlanmamıştır. Becerilerin metinlerde de dengeli bir şekilde dağılması gerekmektedir. Bu açıdan ders kitapları bu becerilere göre düzenlenebilir.

Ders kitabında yer alan etkinliklerde bilgi okuryazarlığı ile ilgili çok sayıda etkinliğe yer verilmiştir. Buna karşılık medya okuryazarlığı, üretkenlik ve hesap verebilirlik, iletişim ve iş birliği, girişimcilik ve öz yönetim, liderlik ve sorumluluk becerilerine yönelik hiçbir etkinliğe rastlanmamıştır. Becerilerin hangi oranda nasıl dağılacağı ile ilgili ders kitaplarında net bir ayrım olmalıdır. Bunun için ders kitapları bu becerilere göre yeniden düzenlenebilir.

Araştırma bulgularından hareketle öğretmenlerin bilgi ve iletişim teknolojileri okuryazarlığı becerisini öğretim sürecinde yerine getirmede sorunlar yaşadığı belir-

lenmiştir. Bu açıdan öğretmenlerin bu becerileri etkili bir şekilde gerçekleştirebilmesi için hizmet içi eğitimlere ihtiyaç duyduğu anlaşılmıştır. Araştırma bulgularından yola çıkılarak öğretmenlerin program hakkında yeterli bilgi sahibi olmadıkları ve bunu öğretim sürecine tam olarak yansıtamadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu açıdan da öğretmenler öğretim programını etkili bir şekilde uygulayabilmesi için hizmet içi eğitimlere alınabilir.

Araştırma bulgularından hareketle öğrencilerin yaratıcılık ve yenilenme, eleştirel düşünme ve problem çözme, liderlik ve sorumluluk, bilgi ve iletişim teknolojileri okuryazarlığı becerileriyle ilgili bilgi sahibi olmadığı, bunun için Türk dili ve edebiyatı dersi ile bu beceriler arasında ilgi kuramadığı belirlenmiştir. Öğrencilere bu becerilerle ilgili bilgilendirme yapılabilir.

Kaynakça

AVCI, Ö. (2018). Farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının öğrencilerin girişimcilik becerisi ve akademik başarısı üzerine etkisi (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kırıkkale Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Kırıkkale.

BOZKIRLI, K.Ç. ve Er, O. (2018). *Türk Dili ve Edebiyatı Öğretim Programı'nın uygulanabilirliğinin öğretmen görüşlerine göre incelenmesi*. Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi, Sayı: *7/3*, S. 1931-1946.

CEMİLOĞLU, M. (2018). *2017 Tarihli Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Öğretim Programı'na eleştirel yaklaşım.* Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi 31, 279-298.

ÇEVİRME, H. (2018). *Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Öğretim Programı'nın kültürel işlevi*. Turkish Studies Current Debates in Social Sciences (CUDES-2018) Volume 13/23, Summer 2018, p. 37-52 DOI Number: http://dx.doi.org/10.7827/Turkish Studies.14273 ISSN: 1308-2140, ANKARA-TURKEY.

DEDE, C. (2010). *Comparing Frame works for 21st century skills*. In J. Bellanca& R. Brandt (Eds.), 21st century skills (pp. 51-76). Bloomington, In: Solution Tree Press.

ERDEN, M. (1993). *Eğitimde program değerlendirme*. Pegem Yayıncılık.

ESKİMEN, A.D. (2018). *2018 yılı Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Öğretim Programı ve 9.-10. S*ınıf Türk Dili ve Edebiyatı ders kitaplarında yer alan değerler. International Journal of Social Science Doi Number: http://dx.doi.org/10.9761/JASSS7549 *Number: 66*, p. 51-67.

GELİŞLİ, Y. ve Doğan, E. (2020). *Türk Dili ve Edebiyatı Ortaöğretim Programı'na 21. y*üzyıl becerilerinin yansıması. TURAN Stratejik Araştırmalar Merkezi, *vol. 12*, no.47, pp. 58-69.

GLESNE, C. (2013).*Nitel araştırmaya giriş* (A. Ersoy ve P. Yalçınoğlu Çeviri ed.). Ani Yayıncılık.

GÖKSÜN, D. O. (2016). Öğretmen adaylarının 21. yy. öğrenen becerileri ve 21. yy öğreten becerileri arasındaki ilişki (Yayımlanmamış doktora tezi), Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

HOTAMAN, D. (2019). Ekonomik açıdan 21. yüzyıl becerileri. Tuğluk, M.N. (Ed.), *Eğitimde ve endüstride 21. y*üzyıl becerileri (269-292). Pegem Akademi.

KARACA, T. (2017).Fen öğretiminde yaratıcı zıt düşünme tekniğinin kullanılmasının ortaokul 7.sınıf öğrencilerinin yaratıcılık ve problem çözme becerileri üzerine etkisi(Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Bülent Ecevit Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Zonguldak.

KARACAOĞLU, Ö.C. ve Acar, E. (2010). *Yenilenen programlarının uygulanmasında öğretmenlerin karşılaştığı sorunlar*. Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, *Cilt: 7*, Sayı: 1, 45-58.

KOTLUK, N. Ve Kocakaya, S. (2015). *21. yüzyıl becerilerinin gelişiminde dijital öykülemeler: ortaöğretim öğrencilerinin görüşlerinin incelenmesi*. Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi,*4 (2)*, 354-363.

MAYRİNG, F. (2011). *Nitel sosyal araştırmaya giriş*. (Çev. Adnan Gümüş ve M. Sezai Durgun). Bilgesu Yayınları.

MEB (2017). Ortaöğretim Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Öğretim Programı.

MEB (2018). Ortaöğretim Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Öğretim Programı(9,10,11 ve12. Sınıflar).

MEB (2017). *Ortaöğretim Türk Dili ve Edebiyatı Ders Kitabı (9. Sınıflar)*. Talim Terbiye Kurulu: Ankara

MERRİAM, S. B. (2013). *Nitel araştırma desen ve uygulama i*çin *bir rehber* (Çev. S. Turan). Nobel Yayıncılık.

SOYSAL, T. ve Kurudayıoğlu, M. (2018). *Millî Eğitim Bakanlığı 9. Sınıf Türk Dili ve Edebiyatı ders kitabının 2017 programındaki yeterlilikler ve beceriler açısından incelenmesi*. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, *Sayı: 48*, s. 238-254.

ÖZÇELİK, A. D. Ö. ve Eke, K. (2019). 21. yüzyıl öğretmenlerinde sosyal beceriler. Tuğluk, M.N. (Ed.), *Eğitimde ve endüstride 21. Yüzyıl becerileri* (225-248). Pegem Akademi.

THE PARTNERSHİP for 21st Century Learning (2006). 10.02.2019 tarihinde http://www.p21.org/ adresinden erişildi.

TTKB, (2017). Müfredatta yenilik ve değişiklik çalışmalarımız üzerine. Ankara. (Bu doküman 18 Temmuz 2017 tarihinde Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yapılan basın toplantısı için hazırlanmıştır.)

TARHAN, M. (2018). Sosyal Bilgiler dersinde girişimcilik becerisinin kazandırılması üzerine bir eylem araştırılması (Yayımlanmamış doktora tezi). Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.

TOPÇU, M.S. ve Çiftçi, A. (2019). 21. Yüzyıl becerileri ve STEM. Tuğluk M.N. (Ed.), Eğitimde ve endüstride 21. yüzyıl becerileri (95-114). Pegem Akademi.

YILDIRIM, A. Ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma y*öntemleri (9. Bsk.). Seçkin Yayıncılık.

YİN, R. K. (2009). *Case studyresearch: design and methods* (4th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

MİLLÎ EĞİTİM ● Cilt: 51 ● Bahar/2022 ● Sayı: 234, (1161-1180)

ORTAOKUL SÖZLÜ ANLATIM ÖZ YETERLİK ALGI ÖLÇEĞİ: GEÇERLİK VE GÜVENİRLİK ÇALIŞMASI*

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Selvi DEMİR[1], Muhsine BÖREKÇİ[2]

1 Bu çalışma, birinci yazarın doktora tezinden üretilmiştir.

2 Dr. Öğr. Üyesi, Kilis 7 Aralık Üniversitesi, Muallim Rıfat Eğitim Fakültesi, slv.demir@gmail.com, ORCID: 0000-0002-7043-7414.

3 Prof. Dr., Atatürk Üniversitesi, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi, mborekci@atauni.edu.tr, ORCID: 0000-0003-1687-3810.

Geliş Tarihi: 21.10.2020 **Kabul Tarihi:** 28.01.2021 **DOI:** 10.37669 milliegitim.814497

Öz: Bu araştırmada ortaokul öğrencilerinin sözlü anlatım öz yeterlik algılarını belirleyebilmek için bir veri toplama aracı geliştirmek amaçlanmıştır. Bu doğrultuda ilk olarak 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan kazanımlar, Gee'nin söylem çözümleme basamakları ve ilgili alanyazın sözlü anlatım öz yeterlik açısından incelenerek madde havuzu oluşturulmuştur. Oluşturulan 70 maddelik deneysel formun, ön uygulama olarak 112 ortaokul öğrencisiyle "Sesli Düşünme Yöntemi" kullanılarak anlaşılırlık ve seviye bakımından uygunluğu test edilmiştir. Daha sonra deneysel form uzman görüşüne sunulmuştur. Uzman görüşleri doğrultusunda oluşturulan ölçeğin taslağı 334 ortaokul öğrencisine uygulanmıştır. Açımlayıcı faktör analizi sonucunda deneysel formun iki faktörlü modele uygun olduğu belirlenmiştir. Faktörlerin tümünün açıkladığı varyans yüzdesi %69; ölçeğin tüm maddeleri için güvenirlik katsayısı Cronbach alfa .86 olarak hesaplanmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi için 832 ortaokul öğrencisine uygulanan ölçekten elde edilen verilerin analiz sonuçlarının uyumlu olduğu ve önerilen modelin kabul edilebilir olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ölçeğe son hâli verildikten sonra Cronbach alfa değeri .89 olarak belirlenmiştir. Mplus programı aracılığıyla yapılan analizlerde 4'lü Likert tipinde 27 maddelik sözlü anlatım öz yeterlik algı ölçeği geliştirilmiştir. Ulaşılan sonuçlar, OSAÖYAÖ'nün geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu ortaya koymaktadır.

Anahtar Kelimeler: sözlü anlatım, öz yeterlik algısı, ortaokul, ölçek

MIDDLE SCHOOL VERBAL LECTURE SELF-EFFICACY PERCEPTION SCALE: VALIDITY AND RELIABILITY STUDY

Abstract:

In this study, it was aimed to develop a data collection tool to determine the verbal lecture self-efficacy perceptions of middle school students. Accordingly, an item pool has been created by examining firstly learning outcomes in the Turkish Language Teaching Program in 2018, Gee's discourse analysis steps and related literature in terms of verbal lecture self-efficacy. The suitability of 70-item experimental form created was tested with 112 middle school students as pre-application by using "The think aloud method" in respect to lucidness and level. Afterwards, mentioned empirical form was presented to expert opinion. The draft of the scale created in accordance with expert opinions was applied to 334 middle school students. As a result of the exploratory factor analysis, it was specified that the experimental form is suitable for the two-factor model. The percentage of variance explained by all of the factors is 69%; the reliability co-efficient for all items of the scale was calculated as Cronbach alpha 86. The analysis results of the data obtained from the scale applied to 832 middle school students for confirmatory factor analysis showed that there is a consistence between the obtained fit indices, model and data, and the proposed model has a consistence at the medium or acceptable level. In the final form of scale, Cronbach alpha internal consistency reliability co-efficient was determined as .89. In consequence of the analysis made through the Mplus program, a verbal expression self-efficacy perception scale with 27 items in 4-point Likert type was developed. The findings obtained reveal that the scale aforesaid is a valid and reliable measurement tool.

Keywords: verbal lecture, self-efficacy perception, middle school, scale

Giriş

Bireyin anlama ve anlatma yetisini somutlaştıran dilin anlatma becerisi sözlü ve yazılı olmak üzere iki farklı biçimde gelişmiştir. Dilin konuşma temeline dayandığı, yazının sonradan ve bir fotoğraf olarak meydana geldiği (Saussure, 1998) dikkate alınırsa dilin doğasına uygun anlatım yönteminin de sözlü anlatım becerisi olduğu sonucuna ulaşılabilir. Çünkü sözlü anlatım dilin bütün işlevlerini toplumsal bağlam içinde ama bireye özgü bir biçimde gerçekleştirme olanağı sunar. "Konuş ki seni göreyim." biçimindeki felsefe yargısında belirtildiği gibi konuşma insanın en önemli varlık alanıdır. Bu durumda sözlü anlatım becerisi bireyin gelişmişlik düzeyinin en belirgin

göstergesi olarak değerlendirilebilir. Ana dil eğitiminin de bu amaca yönelik tasarlanmış olması önemlidir. Bu bağlamda 2018 MEB Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda ortaokul öğrencilerinin konuşma becerisine yönelik birçok kazanımın yer aldığı görülmektedir. Bu kazanımlar temel olarak yedi başlık altında şu şekilde belirtilmektedir:

"1. Hazırlıklı konuşma yapar. a) Öğrencilerin düşüncelerini mantıksal bir bütünlük içinde sunmaları; görsel, işitsel vb. destek*leyici materyaller kullanmaları; sunu hazırlamaları sağlanır. b) Öğrenciler araştırma sonuçlarını sempozyum, panel, forum vb. ortamlarda sunmaya teşvik edilir.*

2. Hazırlıksız konuşma yapar.

3. Konuşma stratejilerini uygular. Yaratıcı, güdümlü, empati kurma, tartışma, ikna etme ve eleştirel konuşma gibi yöntem ve tekniklerinin kullanılması sağlanır.

4. Konuşmalarında beden dilini etkili bir şekilde kullanır.

5. Kelimeleri anlamlarına uygun kullanır.

6. Konuşmalarında yabancı dillerden alınmış, dilimize henüz yerleşmemiş kelimelerin Türkçelerini kullanır.

7. Konuşmalarında uygun geçiş ve bağlantı ifadelerini kullanır. (MEB, 2018, s. 48)"

Sözlü anlatım (konuşma) yeterliği ve eğitiminin önemine rağmen ülkemizde öğrencilerin sözlü anlatımlarının yeterli düzeyde olmadığına dikkat çeken araştırmalar (Doğan, 2009; Gür, 2011; Kara, 2009; Safa, 1991) bulunmaktadır. Toplumsal hayatta az sayıda bireyin sözlü anlatımlarının yeterli olduğuna şahit olunmakla birlikte kazanımlarda yer almasına rağmen okullarda da sözlü anlatıma yönelik etkinliklerin göz ardı edildiği görülmektedir. Oysa Maden'in (2010) de belirttiği gibi kişi sözlü anlatım becerisini ilk olarak yakın çevresinden sonra ise ana dili öğretimiyle kazanır. Özellikle dil eğitimi, sözlü anlatım yeterliğinin etkili şekilde kullanılabilmesinde beceri ve yerleşik alışkanlık kazandıracak bir öğretim sunmalıdır.

Eğitim kapsamında sözlü anlatım becerisinin geliştirilmesi mümkündür. Ancak gelişimde dışsal etkenler kadar içsel etkenlerin de önemli olduğu bilinmektedir. İlgi, tutum, motivasyon, farkındalık, öz güven, öz yeterlik algısı içsel faktörlerden bazılarıdır. Bunlardan yeterlik kavramını Bursalıoğlu (1981) bireyin belli bir yerde, belli bir işi, gerekli olduğu zaman diliminde yapabilmesi şeklinde tanımlarken; bir motivasyon kuramı olarak Albert Bandura tarafından geliştirilmiş olan öz yeterlilik kavramı ise bireyde var olan psikolojik süreçler çerçevesinde yeterlik beklentisini geliştirmesine hizmet etmektedir (Akar, 2008). Bir nitelik olarak bireyde oluşturulacak davranışlarda etkili olan öz yeterlik algısı, bireyin kendini nasıl hissettiği, nasıl düşündüğü, nasıl motive ettiği ve nasıl davrandığına ilişkin inancıdır (Bandura, 1997; Zimmerman, 1995). Kişinin düşünme şeklini, karşı karşıya kaldığı durumlardaki davranışını ve çaba harcama düzeyini etkileyen öz yeterlik algısının olumlu ya da olumsuz olması, birey-

lerin olumlu veya olumsuz durumlar karşısında güdülenmelerine veya kendilerine engel olmalarına neden olabilir (Bandura, 1989; Lee, 2003). Bireyin herhangi bir alanda kendisini yeterli görmesi, o alandaki başarısını olumlu şekilde etkilediğinden dil öğretiminde kullanılan dile dönük öze yeterliklerin ne düzeyde olduğu bilgisi önem taşımaktadır. Dolayısıyla eğitimin hemen her kademesi ve alanında öğrencilerin yeterlik algısının olumlu yönde geliştirilmesinin veya olumlu olan öz yeterlik algısının beslenmesinin, beraberinde başarıyı getirdiği; zıt bir yaklaşımın ise öğrencilerin başarısını olumsuz etkilediğinin göz önünde bulundurulması eğitim açısından oldukça önemli bir veri sunmaktadır.

Gerek sosyal gerekse akademik hayatta bireylerin motive olmalarını sağlayan önemli faktörlerden biri olan öz yeterlik üzerine ulusal düzeyde çok sayıda çalışma mevcuttur. Farklı disiplinler kapsamında yapılan çalışmalarda öz yeterlik düzeyi arttıkça bireyin başarısının da arttığı sonucuna varılmıştır (Altunçekiç, Yaman & Koray, 2005; Aydın, Demircan & İnnalı, 2015; Baş & Şahin, 2012; Özgen & Bindak, 2011; Ülper & Bağcı, 2012; Yıldız, 2013). Güçlü öz yeterlik algısı olan bireylerin mücadele etmek zorunda oldukları durumlar veya eylemler karşısında hemen pes etmedikleri, mücadele edip eylemlerini başarılı bir şekilde tamamladıkları görülmektedir. Öz yeterlik algısı zayıf olan bireylerde ise tersi bir durum gözlenirken bu kişilerde belli görevleri yerine getirirken daha fazla gerginlik, stres ve hoşnutsuzluk görülür (Bandura, 1997; Bıkmaz, 2002; Kılıçoğlu, Karakuş, & Demir, 2011; Shultz & Shultz, 2007). Ekici (2005) öz yeterliği düşük olan bireylerin başarı düzeylerinin düşük olduğuna; öz yeterliği yüksek olan bireylerin de başarı düzeylerinin yüksek olduğuna dikkat çekmektedir. Nitekim öz yeterlik algısı yüksek olan öğrencilerin, başarıya ulaşmak için derslerde daha çok emek ve zaman harcadığını, daha ısrarcı olduğunu belirten Zimmerman (1995) aynı zamanda bu öğrencilerin akademik başarısının da yüksek olduğunu belirtmektedir. Dolayısıyla güçlü öz yeterlik algısına sahip olanların öğrenme öğretme sürecinde daha başarılı, düşük öz yeterlik algısına sahip olanların ise başarısız olacakları öngörülebilir.

Öz yeterlik algısı, bireylerin beceri gerektiren işleri yapabileceğine olan inanç duygusu veya algı kümesi ise sözlü anlatım öz yeterlik algısının da sözel ifade gücüne veya sözlü anlatım becerisine olan inanç olduğu söylenebilir. Nitekim Oğuz (2016), sözlü anlatım öz yeterlik algısını, bireyin sözlü anlatım beceresini kullanabilme yeterliliğine ilişkin algısı olarak tanımlar. Bu algı, kişilerin sözlü anlatım becerisini kullanabilme yeterlilikleri ile performansa dönüştürebilme inancını da kapsar. Çünkü öz yeterlik aynı zamanda bireyin bir beceriyi yapabileceğine olan yeterliliğine ilişkin inancıdır. Öte yandan bu araştırmada öğrencilerin sözlü anlatım öz yeterlik algılarının belirlenmesine duyulan ihtiyacın sebeplerinden biri de öğrencilerin sözlü anlatımlarına ilişkin öz yeterlik algılarının bilgiye dayanıp dayanmadığının ortaya konmasıdır. Öz yeterlik algısı sadece öz inanç veya öz güvenden kaynaklanıyorsa anlamsızdır ancak bireyin kendini tanıma bilgisine ve sözlü anlatım kültürüne dayanırsa o zaman anlamlı sonuçlar elde edilebilir. Bildiğini bilerek veya bilmediğini bilerek sözlü anlatımlarını değerlendiren öğrencilerin bu konuda yol katedecekleri açıktır.

Alanyazında Türkçe konuşucularının sözlü anlatım öz yeterlik algılarına yönelik araştırmaların oldukça sınırlı olduğu görülmektedir. Öğretmen adaylarının sözlü anlatım öz yeterliklerine ilişkin az sayıda çalışma (Aydın, 2013; Çakır, 2015; Gerez Taşgın, 2015; Katrancı, 2014; Katrancı & Melanlıoğlu, 2013; Oğuz, 2009; Oğuz, 2015; Oğuz, 2016; Öz, 2018) mevcutken ilk ve ortaöğretim öğrencilerinin sözlü anlatım öz yeterliklerine ilişkin herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu araştırma kapsamında geliştirilen Ortaokul Sözlü Anlatım Öz Yeterlik Algı Ölçeği'nin alandaki bu eksikliği dolduracağı düşünülmektedir.

Gerek sosyal gerekse akademik hayattaki yadsınamaz önemi dolayısıyla öğrencilerin sözlü anlatım öz yeterlik algılarının tespit edilmesi ve bu becerilerinin geliştirilmesi gerekmektedir. Ancak ulusal alanyazında ortaokul öğrencilerinin sözlü anlatım öz yeterlik algılarını belirleyen bir ölçme aracına rastlanmamıştır. Konuya özel bir ölçme aracının olması kuşkusuz yordama gücünü artıracaktır. Dolayısıyla ortaokul öğrencilerinin sözlü anlatım öz yeterlik algılarının tespitine yönelik bir ölçeğin geliştirilmesine duyulan ihtiyaç kapsamında bu araştırmada Ortaokul Sözlü Anlatım Öz Yeterlik Algı Ölçeği (OSAÖYAÖ) geliştirilmiştir.

Yöntem

Bu araştırmada, ortaokul öğrencilerinin sözlü anlatım öz yeterlik algılarını tespit etmek için "Ortaokul Sözlü Anlatım Öz Yeterlik Algı Ölçeği" geliştirilmiştir. Bu doğrultuda araştırmada açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarına yer verilerek ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılmıştır.

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu 1270 ortaokul öğrencisi oluşturmuştur. İlk olarak, Kilis ilinde rastgele seçilen üç ortaokuldan 334 öğrenciden elde edilen veriler ile açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Sonrasında Kilis ilinde rastgele seçilen farklı üç ortaokuldan 832 öğrenciden elde edilen veriler ile doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Son olarak farklı 104 ortaokul öğrencisinden elde edilen verilerle test tekrar test analizi yapılmış ve pilot uygulamalara toplam 1270 ortaokul öğrencisi katılmıştır. Tavşancıl (2010), "örneklem büyüklüğünde 50'yi çok zayıf, 100'ü zayıf, 200'ü orta, 300'ü iyi, 500'ü çok iyi ve 1000'i mükemmel" olarak nitelemektedir. Dolayısıyla katılımcı sayısının mükemmel düzeyde olduğu söylenebilir.

OSAÖYAÖ hazırlanırken birinci aşamada açımlayıcı faktör analizinin yapılması için Kilis ilinde rastgele seçilen üç devlet ortaokulundan 170'i kız ve 164'ü erkek olmak üzere toplam 334 öğrenciden veri toplanmıştır. Bu öğrencilerin 76'sı 5. sınıfta, 79'u 6. sınıfta, 78'i 7. sınıfta ve 101'i 8. sınıfta öğrenim görmektedir.

Doğrulayıcı faktör analizinin yapılması için Kilis ilinde rastgele seçilen altı devlet ortaokulundan 418'i kız ve 414'ü erkek olmak üzere toplam 832 öğrenciden veri toplanmıştır. Sınıf düzeyine göre incelendiğinde verilerin 197'si 5. sınıf, 208'i 6. sınıf, 207'si 7. sınıf ve 220'si 8. sınıfa devam eden öğrencilerden elde edilmiştir.

Ortaokul Sözlü Anlatım Öz Yeterlik Algı Ölçeği'nin güvenirliğinin hesaplanması amacıyla Kilis il merkezinde sosyoekonomik bakımdan orta düzeyde olan bir ortaokulda rastgele örnekleme yöntemiyle belirlenen 5. 6. 7. ve 8. sınıf düzeyindeki birer şubeye test-tekrar test uygulanmıştır. İlk uygulamaya katılan ve ikinci uygulamada ulaşılan aynı zamanda formları geçerli sayılan 104 öğrenci verisi üzerinde SPSS programı aracılığıyla analizler gerçekleştirilmiştir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Ölçeğin geliştirmesinde ilk olarak alanyazın incelenmiş ve öğrencilerin sahip olması gereken sözlü anlatım öz yeterlik çerçevesi belirlenmeye çalışılmıştır. Bu kapsamda yurt içi ve yurt dışında bu alanda yapılan çalışmalar, sözlü anlatımla ilgili 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan kazanımlar, Türkçe ders kitaplarında yer alan konular ile Gee'nin (2005) söylem çözümleme basamakları sözlü anlatım öz yeterlik açısından irdelenmiş ve ölçekte kullanılabilecek ifadeler belirlenmiştir. Ayrıca her sınıf düzeyinden yedişer öğrenci olmak üzere 28 öğrenciye, sekiz başlık altında sözlü anlatıma yönelik fikirlerini ortaya çıkaracak nitel sorular hazırlanmıştır. Böylelikle 70 maddelik madde havuzu oluşturulmuştur. Dolayısıyla madde havuzu oluştururken tümevarım ve tümdengelim yöntemleri birlikte kullanılmıştır. Tümdengelim yönteminde alanyazın incelenerek maddeler oluşturulurken, tümevarım yönteminde ise açık uçlu sorular hazırlanarak öğrencilerden alınan cevaplar doğrultusunda madde havuzu oluşturulmuştur (Evci & Aylar, 2017; Hinkin, 1998).

Oluşturulan 70 maddelik deneysel formun, ön uygulama olarak her sınıf düzeyinden (5. 6. 7. ve 8. sınıf) birer sınıf olmak üzere toplam 112 ortaokul öğrencisiyle "Sesli Düşünme Yöntemi (The Think Aloud Method)" kullanılarak maddelerin uygunluğu test edilmiştir. Sesli Düşünme Yöntemi, problem çözme sırasında, konunun konuşmaya devam edildiği sırada veya eldeki görevi yerine getirirken akla gelen her düşünceyi yüksek sesle konuşma anlamına gelir (Van Somoren, Barnard & Sandberg, 1994). Bu yöntem prensipte, düşünce sürecinin bozulmasına izin vermeyen bir yöntemdir. Konu yürütülürken sorun neredeyse otomatik olarak çözülür. Toplanan veriler gecikme olmadan doğrudan alınır. Kişilerin, yapılandırılmış tekniklerde olduğu gibi önceden tanımlanmış bir forma sokmak için düşüncelerine veya yorumlarına ihtiyaç duyulmaz. Kişiler, düşüncelerini akıllarına geldiği gibi işler (Van Somoren vd., 1994). Sesli Düşünme Yöntemi sonucu madde havuzundaki 9 madde elenmiş, düzeltilmesi önerilen maddelerde gerekli değişiklikler yapılmış ve 61 maddelik deneysel form, uzman görüşüne sunulmuştur.

OSAÖYAÖ hazırlanırken kapsam geçerliğini yani ölçekteki maddelerin amaca hizmet etme düzeylerini (Tekin, 2004); görünüş geçerliği yani ölçeğin başlığı, açıklaması, madde düzeni, kenar boşlukları gibi özelliklerini (Büyüköztürk, 2014); ölçeğin amaca ve hedef kitleye uygunluk derecesini, dil bakımından anlaşılabilirlik düzeyini ve madde yazımındaki hataları (De Vellis, 2014) belirlemek için uzman görüşüne baş-

vurulmuştur. Kısacası ölçekteki maddelerin ölçülmek istenen davranışı ne düzeyde yansıttığını (Büyüköztürk vd., 2016) belirlemek amacıyla uzmanlardan görüş alınmıştır. Bu doğrultuda taslak ölçeğin kapsam geçerliği çalışması için konu alanında uzman 1 eğitim yönetimi, 1 ölçme ve değerlendirme, 3 Türkçe eğitimi uzmanından ve MEB'de çalışan 6 Türkçe öğretmeninden deneysel formdaki maddeleri incelemeleri istenmiştir. Uzman görüş formunda görüşlerin alınması için 3'lü derecelendirme formu kullanılmıştır. Hazırlanan formda uzmanların her madde için "Uygun-Düzeltilmeli-Çıkarılmalı" seçeneklerinden birini işaretlemeleri; "Açıklama" kısmına ise görüşlerini yazmaları istenmiştir. Uzmanların her bir sorunun "Uygun" olduğu yönündeki görüşlerinin uyuşma düzeyinin %90-100 olması beklenirken %70-80 oranında uyuşma gösterdikleri maddeler, görüşler dikkate alınarak düzeltilebilir (Büyüköztürk, 2014). Bu bağlamda elde edilen uzman formları bir araya getirilerek her bir maddenin olası seçeneklerine kaç uzmanın onay verdiği hesaplanmıştır. Maddelerin kapsam geçerlik oranlarının belirlenmesi için onaylanan maddeler ve uzman sayıları değerlendirilerek ulaşılan kapsam geçerlik oranları hesaplanmıştır. Bu doğrultuda ölçekten bazı maddeler çıkartılmış, bazı maddeler üzerinde ise anlaşılırlığı artıran düzeltmeler yapılmıştır. Uzman görüşlerinin de katkılarıyla ölçeğin isminin içeriği yansıtması, maddelerin ve genel olarak ölçeğin düzeni, cevaplama yönergesinin öğrenci seviyesine uygunluğu, ölçek maddelerinin ilk görüşte gereken izlenimi vermesi gibi faktörlerin değerlendirilmesiyle görünüş geçerliği sağlanmaya çalışılmıştır (Büyüköztürk, 2014). Uzmanlardan alınan görüşler doğrultusunda OSAÖYAÖ'nün 47 madde içermesine karar verilmiştir.

Sosyal bilimler ve eğitim bilimleri alanlarında yapılan çalışmalarda değişkenlerin doğrudan ölçümleri yapılmadığı için en uygun ölçek Likert tipi ölçeklerdir (Karagöz & Ekici, 2004). Dolayısıyla sosyal bilimler ve eğitim bilimleri alanlarında ölçek geliştirilirken bu alanlara dönük Likert tipi ölçeklerin kullanımı önem taşımaktadır (Evci & Aylar, 2017). Bu bağlamda OSAÖYAÖ hazırlanırken katılımcılardan, "Hiçbir zaman" (1), "Ara sıra" (2), "Çoğu zaman" (3), "Her zaman" (4) arasında değişen 4'lü Likert tipi bir ölçek üzerinde kendi algılarını ifade etmeleri beklenmiştir. Bu bağlamda dörtlü Likert tipinde hazırlanan taslak form 47 maddeden oluştuğu için alınabilecek en düşük toplam puan 47 iken en yüksek toplam puan 188'dir. Ölçekte AFA ve DFA'dan sonra 1-4 arasında puanlanan 27 madde yer almaktadır. Ölçeğin tamamından alınabilecek en yüksek puan 108; en düşük puan ise 27'dir. Buna göre 27 - 54 aralığındaki puan düşük, 55 - 81 aralığındaki puan orta, 82 - 108 aralığındaki puan ise yüksek düzeye karşılık gelmektedir. Yüksek puan öğrencilerin sözlü anlatım öz yeterlik algılarının yüksek olduğunu göstermektedir.

Ölçme aracının kapsam ve görünüş geçerliği sağlandıktan sonra oluşturulan taslak form için pilot uygulaması aşamasına geçilmelidir (Evci & Aylar, 2017). Bu bağlamda görünüş ve kapsam geçerliği sağlanmış olan dörtlü Likert tipi 47 maddelik deneme form için pilot uygulama aşamasına geçilmiştir. Ulaşılan verilerin faktör analizi için varsayımlar incelenmelidir (Tabachnick & Fidell, 2015). Bu nedenle 334 öğrencinin ve-

risiyle AFA yapılmıştır. AFA yapılırken kayıp veriler, çoklu bağlantı problemleri, uç değerler, normallik ve iç tutarlılık (Cronbach alfa) güvenirliği incelenmiştir. DFA yapılmadan önce ise hatalı, eksik ve uç değer veren ifadeler ölçekten çıkarılmıştır. Daha sonra 832 öğrencinin verisiyle DFA yapılmış ve veriler analize dâhil edilerek ölçeğin yapısının doğrulanması amaçlanmıştır. Tüm bu analizler için Mplus programından yararlanılmıştır.

Bulgular

Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA)

Ortaokul Sözlü Anlatım Öz Yeterlik Algısı Ölçeğini oluşturan maddelerin yapı geçerliği için ilk olarak AFA yapılmıştır. Ancak AFA'dan önce ulaşılan verilerin faktör analizine uygun olup olmadığını belirlemek için KaiserMeyer-Olkin (KMO) değerine ve verilerin çok değişkenli normal dağılım gösterip göstermediği tespit etmek için Barlett Sphericity testi sonuçlarına bakılmıştır (Çokluk, Şekercioğlu & Büyüköztürk, 2010; Karagöz & Köstereliođlu, 2008). KMO değeri .87 olduğundan örneklemin analiz için yeterli olduğu görülmüştür (Tabachnick & Fidell, 2015). Barlett Sphericity testinin sonucunda anlamlılık değeri .00; ki-kare ($x^2(1081)=4143.919$; $p< .01$) değerinin anlamlı bulunmasından sonra verilerin normal dağılıp dağılmadığına bakılmıştır. Bu bağlamda öğrencilerden (n=334) elde edilen veriler incelendiğinde alınan en düşük puanın 79, en yüksek puanın 176 olduğu; dolaysıyla en düşük ve en yüksek puan arasındaki farkın (ranj) 97 olduğu tespit edilmiştir. OSAÖYAÖ'nün toplam puanlarının dağılımı incelendiğinde ise aritmetik ortalamanın 129.9; standart sapmanın 17.14; ortancanın (medyan) 130, modun 136; basıklık katsayısının .10 ve çarpıklık katsayısının -.08 olduğu tespit edilmiştir. Bu verilere göre verilerin aşırı sapmadığı, normal dağıldığı söylenebilir (Tabachnick & Fidell, 2015).

Verilerin normal dağılımı tespit edildikten sonra Mplus istatistik programı kullanılarak tek, iki, üç, dört ve beş faktörlü yapılar için açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. AFA sonuçlarına göre iki faktörlü modelin en iyi uyum gösteren model olduğu tespit edilmiştir. Bu bağlamda iki faktörlü model ilişkin uyum istatistikleri $x^2/sd= 1.19$, RMSEA= .03, CFI= .90, TLI= .89 ve SRMR = .08 olarak bulunmuştur. Bu verilere göre x^2/sd değerinin iyi (Şimşek, 2007), RMSEA değerinin mükemmel (Kline, 2010), CFI ve TLI değerlerinin kabul edilebilir (Çokluk vd., 2010), SRMR değerinin ise iyi (Kline, 2010) olduğu sonucuna varılabilir. Bu bağlamda AFA sonuçlarına göre, ölçeğin uyum değerlerinin yeterli olduğu söylenebilir (Brown, 2006; Hooper, Coughlan & Mullen, 2008; Hu & Bentler, 1999; Schreiber, Nora, Stage, Barlow & King, 2006; Tabachnick & Fidell, 2015; Thompson, 2004; Waltz, Strcikland & Lenz, 2010).

Geomin eğik döndürme işlemi sonucunda elde edilen maddelere ilişkin faktör yükleri Tablo 1'de verilmiştir. Genel olarak "faktör yükleri .32 - .44 arasında kötü, .45 - .54 arasında normal, .55 - .62 arasında iyi, .63 - .70 arasında çok iyi ve .70 ve üzerinde ise mükemmel" olarak kabul edilmektedir (Comrey & Lee, 1992). OSAÖYAÖ için

madde faktör yükleri en az .40 olarak belirlenmiştir. Faktör yükü .40'tan büyük olan maddeler ölçeğe alınarak hangi modelin daha iyi olabileceğine karar verilmiştir. Ayrıca iki faktörün binişik olmaması için faktör yükleri arasında en az .10 yük değerinde bir farkın olmasına dikkat edilmiştir (Büyüköztürk, 2014; Tabachnick & Fidell, 2015). Faktör analizine tabi tutulan ve tekrarlanan analizler sonucunda 4, 5, 6, 8, 15, 16, 20, 24, 25, 26, 35, 40, 41 ve 47. maddelerin faktör yükleri .40'ın altında bulunduğundan ölçekten çıkartılmıştır. Kalan maddelerden 21. madde binişik; 1, 7, 34, 38 ve 39 maddeler ise ilgili faktörlerin altında toplanmadığından ölçekten çıkarılmıştır. Sonuç olarak herhangi bir faktöre yüklenmeyen, faktör yükü binişik olan veya .40'ın altında olan 20 madde formdan çıkartılmıştır. 2, 28, 30, 32, 33 ve 46. maddeler üzerinde ise dil ve anlatım bakımından düzeltmeler yapılmıştır. Böylece geriye kalan 27 madde ile iki faktörlü bir form ortaya çıkmıştır. Diğer bir ifadeyle OSAÖYAÖ'nün son hâlinde birinci faktörde 3, 10, 13, 18, 27, 28, 29, 31, 32, 34, 43 ve 44 maddeleri bulunurken ikinci faktörde 2, 11, 12, 14, 17, 19, 22, 23, 30, 33, 36, 37, 42, 45 ve 46 maddeleri bulunmaktadır (Tablo 1).

Tablo 1. OSAÖYAÖ'nün Faktör Yükleri ile Madde-Toplam Korelasyonu

	Faktörler		
	Bireysel Sözlü Anlatım	**Grupla Sözlü Anlatım**	
Maddeler	**Faktör Yükü**	**Faktör Yükü**	**Madde-Toplam Korelâsyon Katsayıları**
M2		.44	.53
M11		.45	.40
M12		.59	.38
M14		.52	.30
M17		.46	.35
M19		.52	.36
M22		.45	.41
M23		.66	.48
M30		.41	.32
M33		.42	.53
M36		.44	.41
M37		.49	.30
M42		.50	.48
M45		.53	.48
M46		.41	.41
M3	.50		.33
M10	.55		.41
M13	.48		.47

M18	.63	.35
M27	.49	.26
M28	.40	.31
M29	.46	.47
M31	.61	.38
M32	.40	.39
M34	.53	.56
M43	.64	.37
M44	.48	.40
Açıkladığı Varyans(%)	.69	
KMO	.87	
Barlett Test	4143.91	
sd	351	
Approx Chi-Square	2111.89	

OSAÖYAÖ'ye madde seçilirken ölçek maddeleri ile toplam puan arasındaki korelasyon değerinin .25 ve üzerinde olması (Karagöz, 2017) ve korelasyon değerinin anlamlı olması önemli bir kriter olarak dikkate alınmıştır. Tablo 1 incelendiğinde iki faktörden oluşan ölçekteki maddelerin faktör yükleri birinci boyutta .64 ile .40 arasında; ikinci boyutta ise .66 ile .41 arasında değişmektedir. Ayrıca madde faktör yüklerinin kabul düzeyinin .40 ve üzerinde olduğu; toplam korelâsyon katsayılarının ise .26 ile .56 arasındaki değerlerden oluştuğu görülmektedir. Ayrıca iki faktörün açıklanan modelin toplam varyansa katkısı ise %69'dur. Madde ifadeleri incelendikten sonra birinci boyut için "Bireysel Sözlü Anlatım", ikinci boyut için ise "Grupla Sözlü Anlatım" adlandırması yapılmıştır.

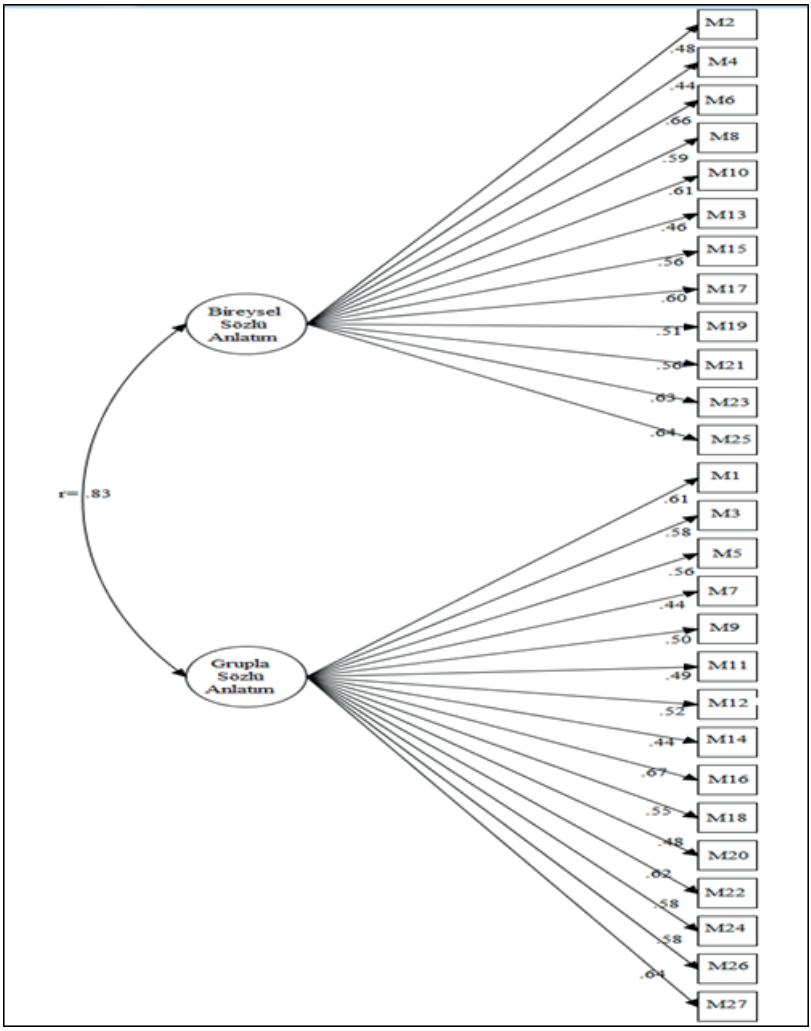
Likert türü testlerde maddelerinin üç veya daha fazla seçenekleri olması durumda Cronbach tarafından geliştirilen alfa katsayısı kullanılır (Büyüköztürk, 2014). Bu yüzden 27 maddelik OSAÖYAÖ'nün açımlayıcı faktör analizi yapılırken bir iç tutarlılık güvenirlik katsayısı olan Cronbach alfa değerine bakılmıştır. OSAÖYAÖ'nün "Bireysel Sözlü Anlatım" boyutu için güvenirlik katsayısı Cronbach alfa .81; "Grupla Sözlü Anlatım" boyutu için de .81 olarak hesaplanmıştır. OSAÖYAÖ'nün tüm maddeleri için güvenirlik katsayısı Cronbach alfa .86 olarak hesaplanmıştır.

Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA)

Doğrulayıcı faktör analizi yapılmadan önce verilerin normal dağılıp dağılmadığını belirlemek için maddelerden alınan toplam puanlar üzerinden bazı istatistiki analiz-

ler yapılmıştır. Bu bağlamda dörtlü Likert tipinde hazırlanan OSAÖYAÖ, 27 maddeden oluştuğu için alınabilecek en düşük toplam puan 27 iken en yüksek toplam puan 108'dir. Öğrencilerden (n=832) elde edilen veriler incelendiğinde en düşük puanın 36, en yüksek puanın ise 108 olduğu tespit edilmiştir. Ölçekten elde edilen en düşük ve en yüksek puan arasındaki fark (ranj) 72; ölçeğin aritmetik ortalama puanın 72.35; standart sapmasının 12.89; ortancasının (medyan) 77 ve mod değerinin 81; çarpıklık katsayısı -.15, basıklık katsayısı -.34 olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu değerler, verilerin normal dağılımdan aşırı sapmadığını göstermektedir (Büyüköztürk, 2014; Tabachnick & Fidell, 2015).

Açımlayıcı faktör analizinden sonra Mplus istatistik programı kullanılarak maddeler üzerinde doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. DFA yapılırken ölçeğin iki boyutlu yapısına ilişkin model-veri uyum istatistiklerinden olan x^2/sd, RMSEA, CFI, TLI ve WRMR uyum ölçütleri test edilmiştir. Bu bağlamda TLI'nın 0.91, CFI'nın 0.92, RMSEA'nın 0.05 olduğu tespit edilmiştir. Dolayısıyla bu değerler iyi uyuma karşılık gelmektedir. Ayrıca Chi-Square (x^2) değerinin 1098.769, sd değerinin ise 323 olduğu görülmektedir. Bu değerler birbirine oranlandığında x^2/sd (1098.76/323) sonuç 3.40 çıkmıştır. Bu sonucun 5'in altında olması uyumun orta düzeyde olduğu şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca yapılan analizlerde WRMR değeri 1.4 olarak bulunmuştur. 1.0 ve altındaki bir değere sahip olan WRMR değeri iyi bir uyumu göstermektedir. Ancak WRMR değerinin deneysel bir test istatistiği olarak kabul edildiğine dikkat edilmelidir. Diğer indeksler iyi bir uyumu gösterirken WRMR değerinin kötü bir model uyumu göstermesi muhtemeldir. WRMR değeri Mplus'ın en son sürümünde artık mevcut değildir (Wang ve Wang, 2012). Dolayısıyla WRMR değerinin 1.4 olması ve diğer endekslerin iyi olması bu değerin kabul edilebilirliğini göstermektedir. Uyum indekslerinden elde edilen değerler incelendiğinde DFA ile ulaşılan iki boyutlu ölçeğin kabul edilebilir bir nitelikte olduğu söylenebilir (Brown, 2006; Çokluk vd., 2010; Hooper vd., 2008; Hu & Bentler, 1999; Kline, 2010; Schreiber vd., 2006; Şimşek 2007; Tabachnick & Fidell, 2015; Thompson, 2004; Waltz vd., 2010). Sonuç olarak ortaya çıkan modele ait diyagrama Şekil 1'de yer verilmiştir.



Şekil 1. OSAÖYAÖ Doğrulayıcı Faktör Analiz Modeli

DFA analizi sonucunda elde edilen standartlaştırılmış faktör yükleri, madde ortalamaları, standart sapmaları ve her bir maddenin düzeltilmiş madde-toplam korelasyonları değerleri (nokta çift serili korelasyon) Tablo 2'de verilmiştir. Tablo 2'de yer verilen madde numaraları ölçeğin son hâlindeki numaralardır. Tablo 2 incelendiğinde ölçekte yer verilen maddelerin faktör yüklerinin .44 ile .67 arasında; düzeltilmiş madde-toplam korelasyon değerlerinin ise .34 ile .56 arasında değiştiği görülmektedir.

Tablo 2. OSAÖYAÖ İlişkin Madde İstatistikleri

	Madde	Faktör Yükü	Madde Ortalama	Standart Sapma	Düzeltilmiş Madde Toplam Korelasyonu	Madde Çıkarıldığında Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha	
Bireysel Sözlü Anlatım	2	.48	2.55	.93	.42	.80	.81	
	4	.44	2.50	.96	.40	.80		
	6	.66	2.80	.90	.48	.80		
	8	.59	2.71	.99	.52	.79		
	10	.61	2.63	.96	.50	.80		
	13	.46	2.69	.99	.39	.81		
	15	.56	3.26	.85	.34	.81		
	17	.60	2.68	.95	.56	.79		
	19	.51	2.46	.93	.47	.80		
	21	.54	2.51	.93	.44	.80		
	23	.63	3.04	.88	.47	.80		
	25	.64	2.82	.92	.56	.79		
Grupla Sözlü Anlatım	1	.61	2.58	.76	.47	.82	.83	.89
	3	.58	2.78	.88	.44	.82		
	5	.56	3.18	.86	.44	.82		
	7	.44	2.46	1.0	.39	.83		
	9	.50	3.17	.88	.46	.82		
	11	.49	3.13	.91	.41	.83		
	12	.52	3.13	.87	.47	.82		
	14	.44	3.54	.74	.37	.83		
	16	.67	2.99	.91	.53	.82		
	18	.55	2.90	.88	.49	.82		
	20	.48	2.80	1.0	.44	.83		
	22	.62	2.96	.84	.52	.82		
	24	.58	2.89	.86	.44	.82		
	26	.58	3.10	.95	.48	.82		
	27	.64	3.05	.91	.53	.82		

OSAÖYAÖ'nün açıklanan varyans oranları incelendiğinde "Bireysel Sözlü Anlatım" boyutunun .23'ü (%23) ve "Grupla Sözlü Anlatım" boyutunun .37'si (%37) açıklanmıştır. Tüm faktör yükleri ve açıklanan varyans oranları .01 düzeyinde istatistiksel

olarak anlamlıdır. İç tutarlılık katsayıları incelendiğinde ölçeğin "Bireysel Sözlü Anlatım" boyutu için .81 ve "Grupla Sözlü Anlatım" boyutu için .83 değerleri bulunmuştur. Ayrıca tüm maddelerin güvenirlik katsayısı değerinin .89 olduğu tespit edilmiştir. OSAÖYAÖ'nün Bireysel Sözlü Anlatım ile Grupla Sözlü Anlatım boyutları arasındaki yani gözlenmeyen değişkenler arasındaki korelasyon ise .83 olarak bulunmuştur (Şekil 1).

Field (2009), bir ölçme aracında gözlenen değişkenler arasındaki ilişkinin .90'ın üzerinde olması ölçme aracında çoklu bağlantı probleminin var olduğunu belirtmektedir. Ayrıca çoklu bağlantı probleminin olmaması için varyans büyütme faktör (VBF) değerinin 1 ile 10 arasında olması, tolerans değerinin ise .10'dan büyük olması gerekmektedir (Albayrak, 2005'ten aktaran; Karakaş, 2008). Bu bağlamda OSAÖYAÖ'nün gözlenen toplam puanlar arasındaki korelasyon değerlerinin .06 ile .43 arasında, tolerans değerinin .63 ile .81 arasında ve VBF değerinin ise 1.22 ile 1.57 arasında olması OSAÖYAÖ'de çoklu bağlantı probleminin olmadığını göstermektedir.

Test Tekrar Test Analizi

Ortaokul Sözlü Anlatım Öz Yeterlik Algı Ölçeği'nin güvenirliğinin hesaplanması amacıyla 104 farklı öğrenciye aynı ölçme aracı bir kez daha uygulanarak elde edilen verilerle test tekrar test analizi gerçekleştirilmiştir. Bu bağlamda kararlılık katsayısı için SPSS programı kullanılarak veriler analiz edilmiştir. İlk uygulamada katılımcıların sınıfı ve okul numaraları bilgi olarak kaydedilmiş, üç hafta sonra aynı gruba tekrar test yapılarak eldeki verilerle yeni veriler eşleştirilmiştir. Her bir katılımcının ilk testte ve tekrar yapılan ikinci testte verdikleri cevaplar karşılaştırılarak testlerin ortalamaları alınmış ve korelasyon analizi gerçekleştirilmiştir.

Korelasyon analizi sonucunda elde edilen r değerinin .00 ile .30 arasında bir değeri alması durumunda düşük; .30 ile .70 arasında bir değeri alması orta; .70 ile 1.00 arasında bir değeri alması ise yüksek düzey bir ilişkiyi belirtmektedir (Büyüköztürk, 2014). Bu bağlamda 27 maddeden oluşan ölçeğin tamamı için yapılan test tekrar test analizi sonucunda güvenirlik katsayısı r=.77 olarak bulunan ölçeğin anlamlılık değerinin ise .01 düzeyinde anlamlı olduğu görülmektedir (Tablo 3). Bu verilere göre OSAÖYAÖ'nün yeterli düzeyde iç tutarlılığa sahip olduğu sonucuna varılmıştır.

Tablo 3. SAÖYAÖ Genel Test Tekrar Test Korelasyon Analizi

		Test	**Tekrar Test**	**Ortalama**	**Standart Sapma**
Test	Correlation Coefficient	1.000	.77**		
	p		.000	78.79	7.83
	N	104	104		
Tekrar Test	Correlation Coefficient	.77**	1.000		
	p	.000		80.10	10.85
	N	104	104		

p<.01**

12 maddeden oluşan "Bireysel Sözlü Anlatım" alt boyutunun test tekrar test güvenirlik katsayısı r=.73 ile "yüksek düzeyde güvenilir" olduğu ve anlamlılık değerinin ise .01 düzeyinde anlamlı olduğu görülmektedir (Tablo 4). Dolayısıyla OSAÖYAÖ'nün birinci alt boyutunun yeterli düzeyde iç tutarlılığa sahip olduğu sonucuna varılmıştır.

Tablo 4. SAÖYAÖ Birinci Boyut Test Tekrar Test Korelasyon Analizi

		Test	Tekrar Test	Ortalama	Standart Sapma
Test	Pearson Correlation	1	.73**		
	p	104	.000	32.92	4.63
	N		104		
Tekrar Test	Pearson Correlation	.73**	1		
	p	.000		33.33	5.81
	N	104	104		

p<.01**

15 maddeden oluşan "Grupla Sözlü Anlatım" alt boyutunun test tekrar test güvenirlik katsayısı r=.73 (yüksek düzeyde güvenilir) olduğu ve anlamlılık değerinin ise .01 düzeyinde anlamlı olduğu görülmektedir (Tablo 5). Dolayısıyla OSAÖYAÖ'nün ikinci alt boyutunun da yeterli düzeyde iç tutarlılığa sahip olduğu sonucuna varılmıştır.

Tablo 5. OSAÖYAÖ İkinci Boyut Test Tekrar Test Korelasyon Analizi

		Test	Tekrar Test	Ortalama	Standart Sapma
Test	Correlation Coefficient	1.000	.73**	45.87	4.83
	p		.000		
	N	104	104		
Tekrar Test	Correlation Coefficient	.73**	1.000	46.76	6.45
	p	.000			
	N	104	104		

p<.01**

Test-tekrar test güvenirliğinin sağlanması için yapılan "Spearman sıra farkları korelasyon analizi" ve "Pearson korelasyon analizi" ile hem ölçeğin bütünü hem de her bir alt boyutu için hesaplanan değerler arasındaki ilişki istatistiksel olarak pozitif yönlü ve anlamlı olduğu tespit edilmiştir. Dolayısıyla bu değerler ölçeğin farklı uygulamalarda tutarlı sonuçlar verdiğini ve devamlılık katsayısı bakımından güvenilir bir ölçek olduğunu göstermektedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada, ortaokul düzeyinde sözlü anlatım öz yeterlik algılarının değerlendirilmesi kapsamında Ortaokul Sözlü Anlatım Öz Yeterlik Algı Ölçeği'nin (OSAÖYAÖ) geliştirilmesi amaçlanmıştır. Geçerlik ve güvenirlik kapsamında, OSAÖYAÖ'nün yapı geçerliği için açımlayıcı faktör analizi ile doğrulayıcı faktör analizi yapılmış ve alt boyutlar arasındaki korelasyonlar hesaplanmıştır. Güvenirlik analizleri kapsamında ise iç tutarlılık (Cronbach alfa) ve test tekrar test güvenirliği katsayıları hesaplanmıştır.

OSAÖYAÖ'nün kapsam geçerliği için alınan uzman görüşleri doğrultusunda OSAÖYAÖ'nün iki alt boyutunda yer alan maddelerin hedeflenen yapıyı ölçtüğü ve öğrencilerin ilgili alandaki yeterliğine ilişkin bilgi verdiği kabul edilmiştir. OSAÖYAÖ'nün yapı geçerliğine ilişkin yapılan açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizlerinde her bir alt boyutlardaki maddelerin faktör yük değerleri düşük olanlar, binişik maddeler ve herhangi bir boyuta dahil edilemeyen maddeler çıkarıldığında geriye kalan maddelerin faktör yük değerlerinin .44 ile .67 arasında; düzeltilmiş madde-toplam korelasyon değerlerinin ise .34 ile .56 arasında değiştiği görülmüştür. Buna göre, ölçek maddelerinin ölçeğin toplamıyla uyumlu olduğu söylenebilir (Erkuş, 2012). Genel olarak madde toplam korelasyon değeri .30 ve üstünde olan maddelerin bireyleri iyi bir şekilde ayırt ettiği belirtilmektedir (Büyüköztürk, 2014). Tüm faktör yükleri ve açıklanan varyans oranları .01 düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı olup "Bireysel Sözlü Anlatım" boyutunun .23'nün, "Grupla Sözlü Anlatım" boyutunun ise.37'sinin açıklandığı belirlenmiştir. Ortaya çıkan yapının iki alt boyuttan oluştuğu ve kendi içlerinde beklenen uyumu gösterdiği tespit edilmiştir. Yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarına göre elde edilen uyum indekslerinin kabul edilebilir düzeyde olduğu, alt boyutlar arasında anlamlı ilişkilerin olduğu ve OSAÖYAÖ'de çoklu bağlantı probleminin olmadığı belirlenmiştir.

OSAÖYAÖ'nün güvenirlik analizleri kapsamında yapılan iç tutarlılık (Cronbach alfa) ve test tekrar test güvenirliği katsayıları sonuçları yeterli düzeyde bulunmuştur. Elde edilen Cronbach alfa değerleri, her alt boyuttaki maddelerin o testin bütünüyle olan ilişkisinin yeterli olduğunu, başka bir deyişle testin iç tutarlılık anlamında güvenilir olduğunu (Büyüköztürk, 2014; Kayış, 2014) göstermiştir (Ölçeğin tümü α=.89; 1. faktör α=.81; 2.faktör α=.83). OSAÖYAÖ'nün test tekrar test güvenirlik değerleri ise tüm alt boyutlar ve testin bütününde yüksek düzeyde bulunmuş olup bu değerler ölçeğin farklı uygulamalarda tutarlı sonuçlar verdiğini ve devamlılık katsayısı bakımından güvenilir bir ölçek olduğunu göstermektedir.

Sonuç olarak; geçerliği ve güvenirliği sağlanmış olan OSAÖYAÖ'nün; bu hâliyle alanyazına ve uygulamaya önemli katkılar sağlayacağı, araştırmacılar tarafından ortaokul öğrencilerinin sözlü anlatım öz yeterlik algılarını belirlemeye yönelik çalışmalarda ve öğrencilerinin yazma kaygılarını belirleyerek gerekli yönlendirmeleri yapmak isteyen öğretmenler tarafından kullanılabilecek bir araç olduğu düşünülmektedir. Analizler sonucunda 27 maddeye düşen OSAÖYAÖ'nün uygulama süresinin 15-20 dakika zaman almasının yanı sıra uygulamasının kolay ve pratik olması uygulama açısından sahip olduğu avantaj olarak görülmektedir.

Sonraki çalışmalarda ortaokul öğrencilerinin sözlü anlatım öz yeterlik algılarını etkileyebileceği düşünülen farklı boyutların da değerlendirildiği ölçme araçları üzerinde durulabilir. Ayrıca ilkokul ve lise eğitim kademelerindeki öğrencilere dönük sözlü anlatım öz yeterlik algılarını belirleyecek ölçme araçları geliştirilebilir.

Kaynakça

AKAR, C. (2008). Öz-yeterlik inancı ve ilkokuma yazmaya etkisi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 1*(2), 185-198. http://static.dergipark.org.tr/article-download/imported/5000035981/5000034903.pdf adresinden edinilmiştir.

ALBAYRAK, S. A. (2005). ***Çoklu doğrusal bağlantı halinde en*** küçük kareler tekniğinin alternatifi yanlı tahmin teknikleri ve bir uygulama. *Sosyal Bilimler Dergisi, (1)*1, 105-126.

ALTUNÇEKİÇ, A., Yaman, S. & Koray, Ö. (2005). Öğretmen adaylarının öz-yeterlik inanç düzeyleri ve problem çözme becerileri üzerine bir araştırma (Kastamonu ili örneği). *Kastamonu Eğitim Dergisi, 13*(1), 93-102.

AYDIN, İ. S. (2013). Öğretmen adaylarının konuşma öz yeterliklerine ilişkin ölçek geliştirme çalışması. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi,* 14, 33-46. https://mjer.penpublishing.net/makale_indir/333 adresinden edinilmiştir.

AYDIN, İ. S., Demircan, U. & İnnalı, H. Ö. (2015). Ortaokul öğrencilerinin dinleme/izleme öz yeterlik algılarına yönelik ölçek geliştirme çalışması. *International Journal of Languages' Education and Teaching,* UDES, 1420-1435.

BANDURA, A. (1989). Self-regulation of motivation and action through internal standards and goal system. In L. A. Pervin, (Ed.), *Goal Concepts in Personality and Social Psychology Hillsdale* (pp. 19-85). Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

BANDURA, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control.* New York: Freeman and Company.

BAŞ, G. & Şahin, C. (2012). İlköğretim 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin okuma tutumları ve yazma eğilimleri ile Türkçe dersindeki akademik başarıları arasındaki ilişki. *Turkish Studies, 7*(3), 555-572. https://arastirmax.com/tr/system/files/dergiler/79199/makaleler/7/3/arastirmax-ilkogretim-6.7.8.sinif-ogrencilerinin-okuma-tutumlari-yazma-egilimleri-ile-turkce-dersindeki-akademik-basarilari-arasindaki-iliski.pdf adresinden edinilmiştir.

BIKMAZ, F. H. (2002). Fen öğretiminde özyeterlik inancı ölçeği. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama, 1*(2), 197-210. http://www.ebuline.com/pdfs/2sayi/2-4.pdf adresinden edinilmiştir.

BURSALIOĞLU, Z. (1981). *Eğitim yöneticisinin yeterlikleri.* Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.

BROWN, T. (2006). *Confirmatory factor analysis for applied research*. Newyork: Guildford Publications, Inc.

BÜYÜKÖZTÜRK, Ş. (2014). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.

BÜYÜKÖZTÜRK, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri.* Ankara: Pegem Akademi.

COMREY, A. L. & Lee, H. B. (1992). *A First Course in factor analysis* (2nd ed.). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, Hillsdale.

ÇAKIR, H. (2015). Öğretmen adaylarının sözlü anlatım öz yeterlik inançlarının değerlendirilmesi (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezinden edinilmiştir. (Tez No. 395266)

ÇOKLUK, Ö., Şekercioğlu, G. & Büyüköztürk, Ş. (2010*). Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik SPPS ve LISREL uygulamaları.* Ankara: Pegem Akademi.

DE VELLİS, R. F. (2014). *Ölçek geliştirme kuram ve uygulamalar* (T. Totan, çev. ed.). Ankara: Nobel Akademik.

DOĞAN, Y. (2009). Konuşma becerisinin geliştirilmesine yönelik etkinlik önerileri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 7*(1), 185-204. http://static.dergipark.org.tr/article-download/6496/49b2/5a52/imp-JA72UT39BU-0.pdf adresinden edinilmiştir.

EKİCİ, G. (2005). Biyoloji özyeterlik ölçeğinin geçerlik ve güvenirliği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 85-94. http://static.dergipark.org.tr/article-download/imported/5000048672/5000045993.pdf adresinden edinilmiştir.

ERKUŞ, A. (2012). *Psikolojide ölçme ve ölçek geliştirme.* Ankara: Pegem Akademi.

EVCİ, N. & Aylar, F. (2017). Derleme: Ölçek geliştirme çalışmalarında doğrulayıcı faktör analizinin kullanımı. *Sosyal Bilimler Dergisi, 10*, 389-412. http://dx.doi.org/10.16990/SOBIDER.3386

FIELD, A. (2009). *Discovering statistic using SPSS for windows*. London: SAGE.

GEE, J. P. (2005). *An introduction to discourse analysis: theory and method* (2nd ed.). New York: Routledge.

GEREZ TAŞGIN, F. (2015). *Türkçe öğretmeni adaylarının dinleme, konuşma, okuma ve yazma öz yeterlikleri ile öğrenme stillerinin incelenmesi (Atatürk Üniversitesi Örneği)* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezinden edinilmiştir. (Tez No. 394809)

GÜR, T. (2011). *Türkçe öğretmen adaylarının dil tutumları ve dil kullanımlarının söylem çözümlemesi yöntemi ile betimlenmesi* (Doktora tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezinden edinilmiştir. (Tez No. 301124)

HİNKİN, T. R. (1998). A belief tutorial on the development of measures for use in survey questionnaires. *Organizational Research Methods*, *1*(1), 104-121. doi: https://doi.org/10.1177/109442819800100106

HOOPER, D., Coughlan, J. & Mullen, M. (2008). Structural equation modeling: Guidelines for determining model fit. *The Electronic Journal of Business Research Methods,6*(1),53-60. https://www.researchgate.net/publication/254742561_Structural_Equation_Modeling_Guidelines_for_Determining_Model_Fit adresinden edinilmiştir.

HU, L. & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal, 6*(1), 1-55. doi: https://doi.org/10.1080/10705519909540118

KARA, Ö. T. (2009). İlköğretim ikinci kademe Türkçe dersinde konuşma becerisinin geliştirilmesinde dramanın kullanılması ve bir uygulama örneği. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, XI*(2), 151-163. doi: http://hdl.handle.net/11630/3771

KARAGÖZ, Y. (2017). *SPSS ve AMOS 23 uygulamalı istatistiksel analizler.* Ankara: Nobel.

KARAGÖZ, Y. & Ekici, S. (2004). Sosyal bilimlerde yapılan uygulamalı araştırmalarda kullanılan istatistiksel teknikler ve ölçekler. *Cumhuriyet Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, *5*(1), 25-43.

KARAGÖZ, Y. & Kösterelioğlu, İ. (2008). İletişim becerileri değerlendirme ölçeğinin faktör analizi metodu ile geliştirilmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21, 81-98. http://static.dergipark.org.tr/article-download/imported/5000126279/5000116080.pdf adresinden edinilmiştir.

KARAKAŞ, S. (2008). Çoklu doğrusal bağlantı problemi ve yanlı regresyon tahmincileri (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezinden edinilmiştir. (Tez no. 261905)

KATRANCI, M. (2014). Öğretmen adaylarının konuşma becerisine yönelik öz yeterlik algıları. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *3*(2), 174-195. http://oaji.net/articles/2014/691-1418210706.pdf adresinden edinilmiştir.

KATRANCI, M. & Melanlıoğlu, D. (2013). Öğretmen adaylarına yönelik konuşma öz yeterlik ölçeği: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *The Journal of Academic Social Science Studies (JASSS), 6*(6), 651-665. https://toad.halileksi.net/sites/default/files/pdf/konusma-oz-yeterlik-olcegi-toad_1.pdf adresinden edinilmiştir.

KAYIŞ, A. (2014). Güvenirlik analizi. Ş Kalaycı (Ed.), *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri* içinde (*ss*. 404-409). Ankara: Asil Yayın Dağıtım.

KILIÇOĞLU, G., Karakuş, E. N. & Demir, T. (2011, April). *Sosyal alanlar öğretmenlerinin kişilerarası özyeterlik inançlarının değerlendirilmesi (Ankara ili örneği).* 2nd International Conference on New Trends in Education and Their Implications, Antalya.

KLİNE, R. B. (2010). *Principles and practice of structural equation modeling.* New York: The Guilford Press. ftp://158.208.129.61/suzuki/PP_SEM_3e.pdf sayfasından erişilmiştir.

LEE, E. E. (2003). *Cultural mistrust, university alienation, academic self-efficacy and academic help seeking in african american college students.* (Unpublished doctoral dissertation). University of Nebraska, Lincoln, USA.

MADEN, S. (2010). Türkçe öğretmeni adaylarının sözlü iletişim becerileri üzerine bir araştırma. *EKEV Akademi Dergisi*, *14*(44), 145- 154. https://arastirmax.com/en/system/files/dergiler/182912/makaleler/14/44/arastrmx_182912_14_pp_145-154.pdf adresinden edinilmiştir.

MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI, (2018). *Türkçe dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. Ankara: MEB.

OĞUZ, A. (2009). Öğretmen adaylarının sözlü ve yazılı anlatım becerilerine ilişkin öz yeterlik algıları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, *8*(30), 18-42. http://static.dergipark.org.tr/article-download/imported/5000068266/5000063329.pdf adresinden edinilmiştir.

OĞUZ, A. (2015). Öğretmen adaylarının sözlü anlatım öz yeterlik inançlarının incelenmesi. *Turkish Studies*, *10*(7) 765-780. doi: http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.8243

OĞUZ, A. (2016). Öğretmen adaylarına yönelik sözlü anlatım öz yeterlik inancı ölçeğinin geliştirilmesi. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi, 6*(1), 63-86. http://static.dergipark.org.tr/article-download/3158/d21a/c997/imp-JA44HC52AF-0.pdf adresinden edinilmiştir.

ÖZ, K. (2018). *Drama ile yapılandırılmış sözlü anlatım derslerinin konuşmaya yönelik tutuma ve öz yeterlik algısına etkisi* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezinden edinilmiştir. (Tez No. 527648)

ÖZGEN, K. & Bindak, R. (2011). Lise öğrencilerinin matematik okuryazarlığına yönelik öz-yeterlik inançlarının belirlenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 11*(2),1073-1089. https://app.trdizin.gov.tr/documentViewer/viewer.xhtml?ext=pdf&path=iszyC6h_XyiCkvthyLGCVfPQAs42uV-LWHvubvaxkZ5Ury-FdNl7aax4DCpcq8N20xK2KD8vBO-O41Y0vMAYUxIMcMUoL-1g-vj4_0GaeAdg adresinden edinilmiştir.

SAFA, P. (1991). *Ortaokullar için sözlü ve yazılı anlatım.* İstanbul: Ülke Yayın.

SAUSSURE, F. (1998). *Genel dilbilim dersleri* (B. Vardar, çev.). İstanbul: Multilingual.

SCHREİBER, J. B., Nora A., Stage F. K., Barlow E. A. & King, J. (2006). Reporting structural equation modeling and confirmatory factor analysis results: A review. *The Journal of Educational Research 99*(6), 323-338. doi: https://doi.org/10.3200/JOER.99.6.323-338

SHULTZ, D. P. & Shultz, S. E. (2007). *Modern psikoloji tarihi* (Y. Aslay, çev.). İstanbul: Kaknüs.

ŞİMŞEK, Ö. F. (2007). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş, temel ilkeler ve lisrel uygulamaları*. Ankara: Ekinoks.

TABACHNİK, B. G. & Fidell, L. S. (2015). Çok değişkenli istatistiklerin kullanımı (M. Baloğlu, çev.). Ankara: Nobel.

TAVŞANCIL, E. (2010). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi.* Ankara: Nobel.

TEKİN, H. (2004). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (17. baskı). Ankara: Yargı.

THOMPSON, B. (2004). *Exploratory and confirmatory factor analysis: Understanding concepts and applications*. Washington: American Psychological Association.

ÜLPER, H. & Bağcı, H. (2012). Türkçe öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine dönük öz yeterlik algıları. *Turkish Studies, 7*(2), 1115- 1131. doi: http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.3039

VAN SOMOREN, M. W., Barnard, Y. F. & Sandberg, J. A. C. (1994). *The think aloud method a practical guide to modelling cognitive processes.* London: Department of Social Science Informatics University of Amsterdam Published by Academic Press. https://pure.uva.nl/ws/files/716505/149552_Think_aloud_method.pdf adresinden edinilmiştir.

WALTZ, C. F., Strcikland O. L. & Lenz E. R. (2010). *Measurement in nursing and health research.* New York: Springer Publishing Company.

WANG, J. & Wang, X. **(**2012). Structural equation modeling: applications using mplus: methods and applications. West Susex: John Wiley & Sons.

YILDIZ, M. (2013). Okuma motivasyonu, akıcı okuma ve okuduğunu anlamanın beşinci sınıf öğrencilerinin akademik başarılarındaki rolü. *Turkish Studies, 8*(4). 1461-1478. http://www.acarindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423933003.pdf adresinden edinilmiştir.

ZİMMERMAN, B. J. (1995). Self-efficacy and educational development. In A. Bandura (Ed.), *Self-f-efficacy in changing societies* (*pp.* 202-232). New York: Cambridge University Press.

MİLLÎ EĞİTİM ● Cilt: 51 ● Bahar/2022 ● Sayı: 234, (1181-1208)

MEB 2017 ORTAOKUL MÜZİK DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMI'NIN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ DOĞRULTUSUNDA DEĞERLENDİRİLMESİ

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Zeynep ÖZER[1], Hatice ONURAY EĞİLMEZ[2]

1 Doktora Öğrencisi, Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, Müzik Eğitimi Ana Bilim Dalı, 811941004@uludag.edu.tr, ORCID: 0000-0001-5884-3367.

2 Doç. Dr., Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, Müzik Eğitimi Ana Bilim Dalı, hegilmez@uludag.edu.tr, ORCID: 0000-0002-4880-2200.

Geliş Tarihi: 07.12.2020 **Kabul Tarihi:** 10.05.2021 **DOI:** 10.37669 milliegitim.837290

Öz: Araştırmada, Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) 2017 Ortaokul Müzik Dersi Öğretim Programı'nın içerik ve uygulama açısından öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda programın eğitim anlayışı, özel amaçları, alana özgü becerileri, öğrenme alanları ve süreleri, içerik ve değerlendirme ile uygulanabilme koşulları esas alınmıştır. Çalışmaya Bursa ili merkez ilçelerinden Nilüfer ve Osmangazi ilçeleri resmi ortaokullarında görev yapan 101 müzik öğretmeni gönüllülük esasına uygun olarak katılmıştır. Araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Araştırma için gerekli veriler, araştırmacılar tarafından geliştirilen "MEB 2017 Ortaokul Müzik Dersi Öğretim Programı'nın İçerik ve Uygulama Açısından Öğretmen Görüşleri Doğrultusunda Değerlendirilmesi" başlıklı 5'li likert tipi toplama aracıyla betimsel yöntem kullanılarak toplanmıştır. Elde edilen veriler ölçek derecelerine göre birer sayısal değer atanarak kodlanmış ve analiz edilerek bölümler farklı başlıklar altında değerlendirilmiştir. Çalışma sonucunda, ders içeriğinden çalgı öğretiminin kaldırılması, Türk müziği konularının öğrenci seviyelerine uygun olmaması ve sınıflardaki teknolojik materyallerin eksikliği sebebiyle teknoloji ile ilgili kazanımların yerine getirilememesi öğretmenlerin görüş bildirdiği olumsuz konular arasında yer almıştır. Bunun yanında program içeriğinin özel amaçlarına ulaşmada yeterli olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: MEB, müzik eğitimi, öğretim programı, öğretmen görüşleri, program değerlendirme

AN EVALUATION OF MINISTRY OF NATIONAL EDUCATION 2017 SECONDARY SCHOOL MUSIC LESSON CURRICULUM BASED ON OPINIONS OF TEACHERS

Abstract:

The purpose of this study is to evaluate the Ministry of National Education (MoNE) 2017 Music Lesson Curriculum at secondary school level in terms of content and practice based on teacher opinions. Accordingly, the educational philosophy, special objectives, field-specific skills, learning domains and durations, content, and assessment of the curriculum have been examined as well as its applicability conditions. 101 music teachers working at several state secondary schools in Nilüfer and Osmangazi, two central districts of Bursa, participated in the study on a voluntary basis. A 5-point Likert scale questionnaire titled "Evaluation of Ministry of National Education Music Lesson Curriculum at Secondary School Level in Terms of Content and Practice", developed by the researchers, was used to collect data by using descriptive survey model. The collected data were coded by assigning numeric values to the items based on their scale degrees and then analysed to be evaluated under different headings. The results showed that teachers expressed negative opinion about include the exclusion of instrument training from the syllabus, the fact that topics related to Turkish music are not appropriate for the level of students, and not being able to achieve the course objectives related to using technology due to the lack of access to technology in classrooms. In addition, it has been determined that the content of the program is sufficient to achieve its specific goals.

Keywords: Ministry of National Education, music education, curriculum, teacher opinions, curriculum evaluation

Giriş

Sürekli gelişen teknoloji çağında toplumların yeniliklere uyum sağlayabilmeleri değişim olgusunu vazgeçilmez kılmaktadır. Güncel bilgiler farklı yöntem ve yaklaşımlarla hayatın her alanına adapte edilmeye çalışılmaktadır. Bu alanlardan biri olan eğitim alanının da değişen toplumun ihtiyaçları doğrultusunda düzenlenerek yeniden şekillendirilmesi gerekmektedir. Bu nedenle örgün eğitimin temel dayanaklarından biri olan öğretim programları belli dönemlerde çağın ihtiyaçları ve çağdaş öğrenme kuramları çerçevesinde geliştirilmektedir. Cumhuriyetin ilk yıllarından itibaren günümüze değin müzik eğitiminde yapılan program geliştirme çabalarında da anlamlı ilerlemelerin kaydedildiği görülmektedir (Uçan, 2018, 71).

"Ülkemizde müzik eğitimine verilen önem ve müzik eğitimini geliştirme çalışmaları, 'Cumhuriyet Dönemi Kültürel Kalkınma Hamlesi' ile ağırlık kazanmakla birlikte bu alandaki girişimler Osmanlı İmparatorluğu'nun son dönemlerine ve özellikle de 1839 Tanzimat Fermanı ile başlayan yenileşme hareketlerine dayanmaktadır" (Aksu, 2018b, 13). Bu dönemden itibaren öğretim programlarının planlanma süreçleri dönemin ihtiyaçlarına cevap verebileceği düşünülen öğrenme yaklaşımları ile düzenlenmeye çalışılmıştır. Müzik eğitimi de program geliştirme çalışmalarında diğer eğitim disiplinleri gibi gittikçe önem kazanan uygulama alanlarından biri olmuştur (Uçan, 2018, 71). Uçan'a göre (2018, 73) müzik eğitimi programı "müzik eğitimi sürecinin önceden tasarlanan planı, bu planın uygulanımı ve uygulamada gerçekleşimidir". Müzik eğitimi programları bütüncül bir yaklaşımla eğitim programlarının ayrılmaz bir parçasıdır ve bireye kazandırılmak istenilen müziksel bilgi, beceri ve müzik kültüründen oluşmaktadır (Demircioğlu, 2019, 35).

Öğretim programlarında müzik dersi ilk olarak 'Gına' adıyla 1913 tarihli Geçici İlköğretim Yasasında (Tedrisat-ı İptidaiye Kanun-i Muvakkati) yer almaktadır (akt: Türkmen, 2019, 51). Bu tarihten itibaren müzik dersi farklı dönemlerde düzenlenen öğretim programlarının içeriklerinde yer bulmuştur. Müzik öğretim programları ile ilgili çalışmalar, 1924 yılında başlamış, bunu 1927-1930, 1930-1931, 1931-1937, 1938-1949, 1949-1970 yılları arasında yer alan çalışmalar izlemiştir (Biber, 1986, 8). Bu tarihlerden sonra 1986, 1994, 2006 ve son olarak 2017 müzik öğretim programları geliştirilmiştir (Aksu, 2018b, 70). 1926 yılındaki öğretim programlarında sadece müzik eğitiminde dikkat edilecek hususlar ve ders konuları belirtilmiştir. 1936 yılındaki programa ise ders konuları, öğretim yöntemleri, müzik eğitim ve öğretimindeki prensipler eklenmiştir. 1948 yılına kadar sadece il merkezindeki ilkokul ve ortaokullarında verilen müzik dersleri, 1948 programıyla birlikte taşralarda da verilmeye başlanmıştır (Şahin ve Duman, 2008, 263). 1968'de amaçlar, açıklamalar, şarkı seçimi, çalgı toplulukları, araç ve gereçler ile kuramsal bilgilerin öğretimi gibi ögeler programda belirginlik kazanmıştır. 1984 programında daha anlaşılır ve çağına uygun bir yaklaşımla ele alınan konular arasında Türk Müziği'ne daha fazla yer verildiği görülmektedir. 1994 programının ders içeriğinde müzik yazısı ve bilgileri, çalma, okuma ve seslendirme çalışmaları yer almaktadır (Türkmen, 2019, 51).

Farklı dönemlerde güncellenen müzik öğretim programları ait oldukları yıllarda benimsenen öğrenme yaklaşımları çerçevesinde şekillendirilmiştir. Bunlardan 'davranışçılık' ve 'bilişselcilik', eğitim süreçleri doğrultusunda öğrenmeyi de açıklamaya çalışan iki temel yaklaşım olmuştur (Aksu, 2018b, 21). Davranışçı öğrenme yaklaşımını savunan bilim insanları öğrenmenin gözlemlenen davranışlar yoluyla gerçekleştiğini ifade etmişlerdir. Kısacası, öğrenme bireyin davranışlarındaki gözlenebilir değişiklikler sonucu oluşmaktadır (Sağlam, 2006, 10). Davranışçı öğrenme yaklaşımında öğrenme, kuralcı ve yapılandırılmış öğrenme yöntemlerine dayanan basit ve mekanik bir süreç olduğu için eleştirilmiştir (Demirel, 2015, 27). Bazı kuramcılar daha sonra öğ-

renmede sadece davranışları gözlemenin yeterli olmadığını, bununla birlikte bilişsel süreçlerin de işe koşulması gerektiğini belirtmişlerdir (Safran, 2014, 45).

Hızla gelişen teknoloji çağında bilginin sadece kitaplardan ya da öğretmenden elde edilemeyeceği, bilgiye ulaşmanın farklı birçok yolunun olduğu yadsınamaz bir gerçektir. Bununla birlikte eğitimde bilginin nasıl daha kalıcı hale getirilebileceği yönünde yeni yaklaşımlar aranmış, bu durum öğretim programlarına yansıtılmıştır. Bu doğrultuda 2006 yılından itibaren öğrenciyi merkeze alan bir eğitim anlayışı programlarda yer almaya başlamıştır. Yeni bilginin, öğrenenin kendi süzgecinden geçirilerek var olan önceki bilgileriyle ilişkilendirilmesi temeline dayanan yapılandırmacı yaklaşım benimsenmiştir. Demirel (2015), yapılandırmacılığın, bilginin öğrenme ile olan ilişkisini açıklamaya çalışan bir kuram olduğunu ifade ederek, öğrenenlerin bilgiyi nasıl yapılandırdıklarına yönelik bir yaklaşım haline dönüştüğünü belirtmiştir. Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımında bilgi, bireyin etkin katılımıyla gerçekleşmektedir. Yaşantıları anlamlı hale getirmeye çalışan ve yaşam boyu devam eden etkinliklerden oluşan bir süreçtir (Demirel, 2005, 41).

Son yıllarda ülkemizdeki program geliştirme çalışmalarında öğrenme kuramlarıyla birlikte değerler eğitimi ve yetkinliklerle bütünleşmiş bilgi, beceri ve doğru davranış kazandırmaya yönelik bir anlayış benimsenmiştir. MEB 2017 İlkokul-Ortaokul Müzik Dersi öğretim programı da bu anlayışın ürünü olarak geliştirilmiştir. Programda öğrenme alanı temelli yaklaşım benimsenmiştir. 2017 müzik öğretim programı hazırlandığı süreçte öncelikle taslak program olarak aynı yılın temmuz ayı içerisinde yayınlanarak takip eden eğitim-öğretim yılında bazı kademelerde uygulanmaya başlanmıştır. 2018 yılında değerlendirme çalışmalarından sonra revize edilerek 20.01.2018 tarihinde yeniden yayınlanmış, tüm sınıflarda uygulanmaya başlanmıştır (Aksu, 2018b, 136).

Yapılan alanyazın taramasında, mevcut araştırma ile ilgili benzer çalışmalara rastlanmaktadır. Çeşitli araştırmalarda 2017 İlkokul-Ortaokul Müzik Öğretim Programı farklı değişkenler açısından incelenmiştir. Bu değişkenler arasında programın; önceki programlar ve taslak programları ile karşılaştırmalı analizi, kazanımlarının öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi, kuramsal çerçevede analiz edilmesi, müzik derslerindeki işlevinin araştırılması ve önceki programlar dâhilinde Türk müziği konularının etkileri incelenmiştir. Belirtilen çalışmalarda 2017 İlkokul-Ortaokul Müzik Öğretim Programı'nın; taslak programa göre değişikliklerin olduğu ve bu değişikliklerin büyük oranda acelecilik, dikkatsizlik, kararsızlık ve nispeten acemilikten kaynaklı hataların düzeltilmesi ihtiyacından doğduğu, kazanımlarının genel olarak yapılandırmacı yaklaşım ilkelerine uygun olarak düzenlenmediği, müfredatta Türk müziği konularına ve değerler eğitimine önemli ölçüde yer verilmesinin olumlu görüldüğü, program ile ilgili öğretmenlere yönelik hizmet içi kurslar ya da bilgilendirme toplantılarının yapılması gerekliliği, öğrenciye müzik kültürü kazandırması bakımından olumlu yansımalarının olacağı, günümüz ihtiyaçlarına ve eğitim politikasına uygun olarak fayda sağlayıcı önemli eklemeler yapılmış bir program olduğu, kalabalık sınıf-

lar, müzik ders saatlerinin yetersizliği ve fiziki şartlar nedeniyle uygulamada zorluklar yaşandığı gibi sonuçlara varılmıştır. Görülmektedir ki söz konusu çalışmalar programı belli ölçütler doğrultusunda değerlendirmişlerdir (Aksu, 2018a; Akarsu, 2018; Akarsu, 2017; Albuz ve Demirci, 2018; Demir ve Nacakçı, 2019; Yıldız ve Cüceloğlu, 2017; Umuzdaş ve Levent, 2012; Demircioğlu, 2019; Kenderli, 2019). Bu durumdan ötürü daha kapsamlı bir çalışma yapılması gerekli görülmüştür.

Bu gereklilikle araştırmada 2017 yılında yürürlüğe giren ve bu tarihten itibaren uygulanmakta olan Ortaokul Müzik Dersi Öğretim Programının süreç içerisindeki olumlu ve olumsuz yönlerinin programın içeriği etrafında şekillendirilerek müzik öğretmeleri tarafından nasıl değerlendirildiğinin tespit edilmesine çalışılmıştır. Bu bağlamda, program incelenmiş ve programın uygulayıcıları olan müzik öğretmenlerinin, programın ortaokul kademesinin eğitim anlayışı, özel amaçları, alana özgü becerileri (müzik dersine özgü temel bilgi, beceri ve yeterlikleri), öğrenme alanları ve kazanımları (dinleme-söyleme, müziksel algı ve bilgilenme, müziksel yaratıcılık ve müzik kültürü) değerlendirme ve uygulanabilme koşulları ile çalgı öğretiminin öğrenme alanlarından kaldırılmasının müzik eğitimine yansımalarına yönelik görüşleri merak edilmiştir. Elde edilen sonuçların programın revize çalışmasında programı düzenleyenlere yol gösterici olacağı düşünülmektedir. Araştırmanın amacı doğrultusunda programın içeriğine yönelik aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır. Müzik öğretmenlerinin MEB 2017 Ortaokul Müzik Dersi Öğretim Programı'nın;

1. Özel amaçlarına yönelik görüşleri nelerdir?
2. Alana özgü becerileri öğrencilerin gerçekleştirebilme durumlarına yönelik görüşleri nelerdir?
3. Dinleme-söyleme, müziksel algı ve bilgilenme, müziksel yaratıcılık ve müzik kültürü öğrenme alanları ve sürelerine yönelik görüşleri nelerdir?
4. Kazanımlarının içerik ve değerlendirme ögelerine yönelik görüşleri nelerdir?
5. Program kazanımlarının eğitim anlayışı ve uygulanabilirlik durumlarına ilişkin görüşleri nelerdir?

Araştırmada MEB 2017 Ortaokul Müzik Dersi Öğretim Programı'nın içerik ve uygulama açısından güçlü ve zayıf yönlerinin programı uygulayan öğretmenlerin görüşlerine dayalı olarak belirlenmesi ve elde edilen sonuçlarla daha etkin bir müzik öğretimi hedefine katkıda bulunulması amaçlanmaktadır. Araştırmada elde edilen sonuçların ileriki program geliştirme çalışmalarına önemli bir kaynak oluşturacağı düşünülmektedir. Gerek bu yönüyle gerekse müzik dersi öğretim programı ile ilgili yapılacak diğer araştırmalara ışık tutabilecek olma özelliğinden ötürü araştırmanın önemli olduğuna inanılmaktadır.

Yöntem

Bu çalışmada betimsel araştırma yöntemlerinden tekil tarama yöntemi kullanılmıştır. Betimsel araştırmalarda var olan bir durumu ortaya çıkartmak, aydınlatmak ve sonuçlarını değerlendirerek olgular arasında karşılaştırma yapmak amaçlanmaktadır. Bu çalışmalarda, mevcut duruma müdahale edilmeden veriler toplanmaya çalışılmaktadır. Bu sebeple birçok araştırmacı tarafından çokça tercih edilen bir araştırma yöntemi olarak kullanılmaktadır (Çepni, 2018, 73). Tarama modelinde seçilen örneklem ile yapılan araştırmalar doğrultusunda elde edilen verilerin örneklemin temsil ettiği evrene genellenmesiyle tutum, görüş ve eğilimleri nicel olarak betimlenmesi sağlanmaktadır (Demir, 2017, 155). Tarama modelinde çalışılan olgu ve grup üzerinde herhangi bir değişiklik yapma ve etkileme çabası gösterilmez (Karasar, 1998). Tekil tarama modelinde araştırmaya dair değişkenler ayrı olarak değerlendirilmeye çalışılmaktadır (Karasar, 1998, 79). Bu amaçla betimsel yöntem çerçevesinde alanyazın taraması yapılmış, '2017 Ortaokul Müzik Dersi Öğretim Programı' incelenmiştir.

Araştırma, klinik ve deneysel insan veya hayvan üzerine yapılmış bir çalışma olmadığı için etik kurul kararı alınmamıştır.

Örneklem

Bu araştırmanın örneklem seçiminde benzeşik örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Benzeşik örnekleme yönteminde araştırma problemi doğrultusunda evrenden benzeşik bir alt grup belirlemekte ve çalışma bu grup üzerinde gerçekleştirilmektedir (Büyüköztürk vd. 2020, 94). Bu bağlamda araştırmanın evrenini Bursa ili ortaokullarında görev yapan müzik öğretmenleri, araştırmanın örneklemini ise Bursa iline bağlı Osmangazi ve Nilüfer ilçeleri resmi ortaokullarında görev yapan müzik öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırma verilerini toplamak için Millî Eğitim Müdürlüğünden gereken izinler alınmıştır. Bu doğrultuda Bursa ili merkez Nilüfer ve Osmangazi ilçeleri resmi ortaokullarda görev yapan 101 müzik öğretmeni gönüllülük esasına uygun olarak çalışmaya katılmışlardır. Cohen ve Manion (1989) göre bir çalışmada istatistiksel işlemler kullanılarak analiz yapılacaksa örneklem sayısının en az 30 olması gerekmektedir. Borg ve Gall (1989) ise çalışmalarda anket uygulaması yapılacaksa bu sayının en az 100, deneysel ve neden-sonuç ilişkili karşılaştırılmalı çalışmalar içinse her bir deneysel grup için en az 15 kişiden oluşması gerektiğini belirtmişlerdir (akt: Çepni, 2018, 53-54). Araştırmanın örneklem sayısı istatistiksel işlemler veya analizler için yeterli görülmektedir. Ankete katılan öğretmenlerin kişisel bilgileri Tablo 1'de yer almaktadır.

Tablo 1. Ankete Katılan Öğretmenlerin Kişisel Bilgileri

Kişisel bilgiler		*f*	%
Mezun Olunan Bölüm	Eğitim Fakültesi Müzik Öğretmenliği Bölümü	80	79,2
	Güzel Sanatlar Fakültesi Müzik Bölümü	1	1
	Devlet Konservatuarı	19	18,8
	Diğer	1	1
Öğrenim Durumu	Lisans	85	84,2
	Yüksek Lisans	15	14,9
	Doktora	1	1
Hizmet Yılı	1-5	20	19,8
	6-10	22	21,8
	11-15	21	20,8
	16 ve üzeri	38	37,6
Ortaokul Kademesinde Hizmet Yılı	1-5	43	42,6
	6-10	23	22,8
	11-15	17	16,8
	16 ve üzeri	18	17,8

Tablo 1'de ankete katılan öğretmenlerin %79,2'sinin eğitim fakültesi müzik öğretmenliği bölümünden mezun oldukları ve %84,2'sinin lisans mezunu olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin %37,6'sının toplam hizmet süresinin 16 yıl ve üzeri olduğu, bu öğretmenlerin ortaokul kısmında çalışma sürelerinin %42,6'sının 1-5 yılları arasında olduğu tespit edilmiştir.

Veri Toplama Aracı

Bu çalışmada araştırmacılar tarafından geliştirilen ve 5'li Likert-tipi ifadelerden oluşan bir anket kullanılmıştır. Büyük örneklemler üzerinde yapılan çalışmalarda verilerin daha kolay toplanabilmesi ve gerekli değerlendirmelerin kısa sürede yapılabilmesi için anket uygulamaları en kullanışlı veri toplama aracı olarak görülmektedir (Çepni, 2018, 73). Anket geliştirme süreci belli aşamalarda gerçekleşmektedir. Bu aşamalar; problemi tanımlama, madde yazımı, uzman görüşü alma ve ankete son şeklinin verilmesidir. Anketin kapsam geçerliği uzman görüşleri arasındaki uzlaşma yüzdeliğinin oranı ile belirlenmektedir. Uzmanlar arasındaki uyum oranının %90-100 olması beklenmektedir. Ancak uzmanlar arası uyum oranı %70-80 oranında uyuşma gösteren maddeler de ankette yer alabilir (Büyüköztürk, 2005, 135-140).

Bu çalışmada kullanılan anket maddeleri araştırma problemi doğrultusunda 2017 Ortaokul Müzik Dersi Öğretim Programı incelenerek oluşturulmuş ve kapsam geçerliği oluşturmak üzere 3 uzman görüşüne başvurulmuştur. Uzman görüşlerinin alınması

aşamasında uzman değerlendirme formu oluşturulmuştur. Uzmanların maddeler arasında uzlaşma ortalama yüzdeleri %85 olarak belirlenmiştir. Anket maddeleri, kişisel bilgiler, programın; özel amaçlarına, alana özgü becerilerine, öğrenme alanları ve sürelerine, içerik ve değerlendirme ögelerine, program kazanımlarının uygulanabilme durumlarına yönelik olmak üzere 6 bölümde toplanmıştır. Ankette programın; özel amaçlarının gerçekleşme durumlarına ilişkin 14, alana özgü becerilerinin gerçekleşme durumuna ilişkin 12, öğrenme alanları ve sürelerinin yeterli olma durumuna ilişkin 32, programın değerlendirme ögelerine yönelik 8 ve programın eğitim anlayışı ve uygulanabilme koşullarına yönelik ise 7 ifade yer almaktadır. Bu ifadeler öğretim programının içeriği doğrultusunda belirlenmiştir. 6. bölümde öğretmenlerin program kazanımlarının uygulanabilmelerine yönelik durumlarını ortaya çıkarmak için *"Programda yer alan kazanımlardan uygulanabilir olmadığını düşündüğünüz kazanımları, nedenleriyle birlikte belirtiniz."* sorusu sorulmuştur.

Verilerin Analizi

Katılımcıların ankette bulunan ifadelere katılım durumları en yüksekten en düşüğe doğru dereceli bir şekilde sunulan seçeneklerle belirlenmiştir. Elde edilen verilerin çözümlenmesi aşamasında derecelerine göre sıralanan seçeneklere birer sayısal değer verilerek kodlanmakta ve veriler analiz edilmektedir (Turan vd. 2015). Bu araştırmada, müzik öğretmenlerine uygulanan ankette yer alan ifadelere katılım durumları Tablo 2'de yer alan puanlama aralıkları doğrultusunda değerlendirilerek bulgular nicel verilere dönüştürülmüş, elde edilen verilerin de aritmetik ortalaması alınarak öğretmenlerin ifadelere katılım durumları değerlendirilmiştir. Bir veri grubunu tanımlamak veya özetlemek için ilk olarak kullanılan merkezi yığılma ölçütlerinden olan aritmetik ortalamadır (Altun ve Bozkurt, 2020, 12). Aritmetik ortalama, bilimsel çalışmalarda yaygın olarak kullanılan ve örneklemden elde edilen verilerin yine örneklem sayısına bölümüyle ulaşılan bir merkezi eğilim değeridir (Can, 2019, 34).

Ankette her madde için kesinlikle katılmıyorum 1, katılmıyorum 2, kararsızım 3, katılıyorum 4, tamamen katılıyorum 5 puan olarak belirlenmiş ve her maddeye ait cevapların ortalamaları hesaplanmıştır. Bu değerler Tablo 2'deki aralıklara göre değerlendirilerek yorumlanmıştır.

Tablo 2. Likert Tipi Anket için Görüşlere Ait Aralık Puanları

Görüş	Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
Aralık	1,00-1,79	1,80-2,59	2,60-3,39	3,40-4,19	4,20-5,00

Bulgular

MEB 2017 Ortaokul Müzik Dersi Öğretim Programı'nın içerik ve uygulama açısından öğretmen görüşlerini belirlemek amacıyla öğretmenlere programın; özel amaçlarına, alana özgü becerilerine, öğrenme alanları ve sürelerine, içerik ve değerlendirme ögelerine, eğitim anlayışı ve uygulanabilme koşullarına yönelik ifadelere katılım durumları değerlendirilmiştir.

MEB 2017 ortaokul müzik dersi öğretim programı özel amaçlarına yönelik bulgular

Öğretmenlerin MEB 2017 Ortaokul Müzik Dersi Öğretim Programı Özel Amaçları maddelerine 5'li Likert tipi derecelendirme ölçeği üzerinden katılma durumu puanlarının aritmetik ortalaması Tablo 3'de sunulmuştur.

Tablo 3. Öğretmenlerin MEB 2017 Ortaokul Müzik Dersi Öğretim Programı Özel Amaçlarına Katılma Durumu Puanlarının Aritmetik Ortalamaları

Madde No	MEB 2017 ortaokul müzik dersi öğretim programı özel amaçlarına yönelik maddeler	Ortalama ($\bar{x}$)
1	Program öğrencilerin müzik yoluyla estetik yönünü geliştirir.	3,45
2	Program öğrencilerin duygu, düşünce ve deneyimlerini müzik yoluyla ifade etmelerine imkân sağlar.	3,52
3	Program öğrencilerin yaratıcılığını ve yeteneğini müzik yoluyla geliştirir.	3,37
4	Program öğrencilerin yerel, bölgesel ve ulusal müzik türlerini tanıyarak farklı kültürlere ait ögeleri zenginlik olarak algılamasını sağlar.	3,88
5	Program öğrencilerin uluslararası müzik türlerini tanıyarak farklı kültürlere ait ögeleri zenginlik olarak algılamasını sağlar.	3,74
6	Program öğrencilerin müzik aracılığıyla zihinsel becerilerinin gelişimini sağlar.	3,47
7	Program öğrencilerin müzik yoluyla bireysel ve toplumsal ilişkilerini geliştirir.	3,70
8	Program öğrencilerin müzik ile ilgili çalışmalarda bilişim teknolojilerinden yararlanmalarını sağlar.	3,54
9	Program öğrencilerin bireysel ve toplu olarak nitelikli, farklı türlerde şarkı dinleme ve söyleme etkinliklerine katılımlarını sağlar.	3,72
10	Program öğrencilerin müziksel algı ve bilgilerini geliştirir.	3,59
11	Program öğrencilerin İstiklal Marşı başta olmak üzere marşlarımızı özüne uygun olarak seslendirmelerini sağlar.	3,95
12	Program öğrencilerin müzik yoluyla sevgi, paylaşım ve sorumluluk duygularını geliştirir.	3,73
13	Program öğrencilerin Milli birliğimizi, bütünlüğümüzü pekiştiren ve dünya ile bütünleşmemizi kolaylaştıran müzik kültürü ve birikimine sahip olmalarını sağlar.	3,68
14	Program öğrencilerin Atatürk'ün Türk müziğinin gelişmesine ilişkin görüşlerini kavramaya yönelik amaçlarına ulaşmalarını sağlar.	3,72

Tablo 3'te ankete katılan müzik öğretmenlerinin MEB 2017 Ortaokul Müzik Dersi Öğretim Programı'nın özel amaçlarının hangi ölçüde yansıttığına yönelik görüşleri, Likert tipi anket için görüşlere ait puan aralıklarının aritmetik ortalamalarının alınması şeklinde elde edilmiştir. Katılımcılar programın özel amaçları gerçekleştirme açısından "öğrencilerin yaratıcılığını ve yeteneğini müzik yoluyla geliştirir" ifadesi dışında hepsine katılmışlardır. Öğretmenler programın öğrencilerin yaratıcılık ve yeteneğini geliştirdiği konusunda kararsız ($\bar{x}$=3,37) kalmışlardır.

MEB 2017 ortaokul müzik dersi öğretim programı alana özgü becerilere yönelik bulgular

Öğretmenlerin MEB 2017 Ortaokul Müzik Dersi Öğretim Programı'nın alana özgü becerilerine yönelik ifadelere 5'li Likert tipi derecelendirme ölçeği üzerinden katılma durumu puanlarının aritmetik ortalamaları Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. Öğretmenlerin MEB 2017 Ortaokul Müzik Dersi Öğretim Programı Alana Özgü Becerine Yönelik Maddelere Katılma Durumu Puanlarının Aritmetik Ortalamaları

Madde No	MEB 2017 ortaokul müzik dersi öğretim programı alana özgü becerilere yönelik maddeler	Ortalama ($\bar{x}$)
1	Program öğrencilerin müzik-beden uyumunu sağlayacak kazanımlar içerir.	3,50
2	Programı öğrencileri, müziği toplu bir şekilde müzik yapmasına imkân verecek şekilde geliştirir.	3,60
3	Program öğrencilerin müzikle toplum arasındaki bağı görebilmesine imkân sağlar.	3,47
4	Program öğrencilerin müzikle kültür, tarih ve estetik arasında bağ kurabilmesini sağlar.	3,56
5	Program öğrencilerin müziği milli ve manevi değerlerle ilişkilendirmelerine olanak sağlar.	3,79
6	Program öğrencilerin müziğin bir bilim dalı olarak da farklı bilimlerle ilişkisini kurabilmelerine olanak sağlar.	3,39
7	Program öğrencilerin müziğin her insan için öğrenilebilir olduğunu anlayabilmelerini sağlar.	3,57
8	Program öğrencilerin dinleme etkinlikleriyle müzik yapabilme becerilerini geliştirmelerine imkân sağlar.	3,51
9	Program öğrencilerin söyleme etkinlikleriyle müzik yapabilme becerilerini geliştirmelerine imkân sağlar.	3,68
10	Program öğrencilerin ritimsel etkinliklerle müzik yapabilme becerilerini geliştirmelerine imkân sağlar.	3,67
11	Program öğrencilerin kültürel miras ve çeşitliliği geliştirebilmelerine olanak sağlar.	3,51
12	Program öğrencilerin etkin müzik üreticisi olabilmelerine olanak sağlar.	2,96

Müzik öğretmenlerinin programın alana özgü becerilere yönelik maddeleri değerlendirdikleri bölümde her bir madde puanın aritmetik ortalaması alınmıştır. Tablo 4'te verilen ortalama puanlarına göre; Müzik öğretmenleri 6. ve 12. madde dışındaki tüm maddelere katılmışlardır. 6. ($\bar{x}$ =3,39) ve 12. ($\bar{x}$ =2,96) maddede kararsız kalmışlardır.

MEB 2017 ortaokul müzik dersi öğretim programı öğrenme alanları ve sürelerine yönelik bulgular

Öğretmenlerin MEB 2017 Ortaokul Müzik Dersi Öğretim Programı'nın öğrenme alanları ve sürelerine yönelik maddelere 5'li Likert tipi derecelendirme ölçeği üzerinden katılma durumu puanlarının aritmetik ortalamaları Tablo 5'de sunulmuştur.

Tablo 5. Öğretmenlerin MEB 2017 Ortaokul Müzik Dersi Öğretim Programı Öğrenme Alanlarına ve Sürelerine Yönelik Maddelere Katılma Durumu Puanlarının Aritmetik Ortalamaları

Madde No	MEB 2017 ortaokul müzik dersi öğretim programı alanı ve sürelerine yönelik maddeler	Ortalama ($\bar{x}$)
1	Programın 5. Sınıf düzeyi öğrenme alanlarının dinleme-söyleme alanı kazanım sayısı (6) yeterlidir.	3,62
2	Programın 5. Sınıf düzeyi öğrenme alanlarından müziksel algı ve bilgilendirme alanı kazanım sayısı (7) yeterlidir.	3,45
3	Programın 5. Sınıf düzeyi öğrenme alanlarından müziksel yaratıcılık alanı kazanım sayısı (6) yeterlidir.	3,40
4	Programın 5. Sınıf düzeyi öğrenme alanlarından müzik kültürü alanı kazanım sayısı (4) yeterlidir.	2,50
5	Programın 6. Sınıf düzeyi öğrenme alanlarından dinleme-söyleme alanı kazanım sayısı (7) yeterlidir.	3,42
6	Programın 6. Sınıf düzeyi öğrenme alanlarından müziksel algı ve bilgilendirme alanı kazanım sayısı (4) yeterlidir.	2,54
7	Programın 6. Sınıf düzeyi öğrenme alanlarından müziksel yaratıcılık alanı kazanım sayısı (6) yeterlidir.	3,46
8	Programın 6.sınıf düzeyi öğrenme alanlarından müzik kültürü alanı kazanım sayısı (6) yeterlidir.	3,46
9	Programın 7. Sınıf düzeyi öğrenme alanlarından dinleme-söyleme alanı kazanım sayısı (7) yeterlidir.	3,40
10	Programın 7. Sınıf düzeyi öğrenme alanlarından müziksel algı ve bilgilendirme alanı kazanım sayısı (4) yeterlidir.	3,58
11	Programın 7. sınıf düzeyi öğrenme alanlarından müziksel yaratıcılık alanı kazanım sayısı (5) yeterlidir.	2,42
12	Programın 7. sınıf düzeyi öğrenme alanlarından müzik kültürü alanı kazanım sayısı (6) yeterlidir.	2,52
13	Programın 8. sınıf düzeyi öğrenme alanlarından dinleme-söyleme alanı kazanım sayısı (10) yeterlidir.	3,43

14	Programın 8. sınıf düzeyi öğrenme alanlarından müziksel algı ve bilgilenme alanı kazanım sayısı (2) yeterlidir.	3,44
15	Programın 8. sınıf düzeyi öğrenme alanlarından müziksel yaratıcılık alanı kazanım sayısı (4) yeterlidir.	2,10
16	Programın 8. sınıf düzeyi öğrenme alanlarından müzik kültürü alanı kazanım sayısı (9) yeterlidir.	2,55
17	Programın 5. sınıf düzeyi öğrenme alanlarından dinleme-söyleme alanı kazanımlarını gerçekleştirebilmek için öngörülen öğrenme süreleri yeterlidir.	3,41
18	Programın 5. sınıf düzeyi öğrenme alanlarından müziksel algı ve bilgilenme alanı kazanımlarını gerçekleştirebilmek için öngörülen öğrenme süreleri yeterlidir.	2,55
19	Programın 5. sınıf düzeyi öğrenme alanlarından müziksel yaratıcılık alanı kazanımlarını gerçekleştirebilmek için öngörülen öğrenme süreleri yeterlidir.	2,52
20	Programın 5. sınıf düzeyi öğrenme alanlarından müzik kültürü alanı kazanımlarını gerçekleştirebilmek için öngörülen öğrenme süreleri yeterlidir.	2,56
21	Programın 6. sınıf düzeyi öğrenme alanlarından dinleme-söyleme alanı kazanımlarını gerçekleştirebilmek için öngörülen öğrenme süreleri yeterlidir.	2,45
22	Programın 6. sınıf düzeyi öğrenme alanlarından müziksel algı ve bilgilenme alanı kazanımlarını gerçekleştirebilmek için öngörülen öğrenme süreleri yeterlidir.	2,42
23	Programın 6. sınıf düzeyi öğrenme alanlarından müziksel yaratıcılık alanı kazanımlarını gerçekleştirebilmek için öngörülen öğrenme süreleri yeterlidir.	2,53
24	Programın 6. sınıf düzeyi öğrenme alanlarından müzik kültürü alanı kazanımlarını gerçekleştirebilmek için öngörülen öğrenme süreleri yeterlidir.	2,50
25	Programın 7. sınıf düzeyi öğrenme alanlarından dinleme-söyleme alanı kazanımlarını gerçekleştirebilmek için öngörülen öğrenme süreleri yeterlidir.	2,58
26	Programın 7. sınıf düzeyi öğrenme alanlarından müziksel algı ve bilgilenme alanı kazanımlarını gerçekleştirebilmek için öngörülen öğrenme süreleri yeterlidir.	2,38
27	Programın 7. sınıf düzeyi öğrenme alanlarından müziksel yaratıcılık alanı kazanımlarını gerçekleştirebilmek için öngörülen öğrenme süreleri yeterlidir.	2,23
28	Programın 7. sınıf düzeyi öğrenme alanlarından müzik kültürü alanı kazanımlarını gerçekleştirebilmek için öngörülen öğrenme süreleri yeterlidir.	2,31
29	Programın 8. sınıf düzeyi öğrenme alanlarından dinleme-söyleme alanı kazanımlarını gerçekleştirebilmek için öngörülen öğrenme süreleri yeterlidir.	2,48

30	Programın 8. sınıf düzeyi öğrenme alanlarından müziksel algı ve bilgilenme alanı kazanımlarını gerçekleştirebilmek için öngörülen öğrenme süreleri yeterlidir.	2,51
31	Programın 8. sınıf düzeyi öğrenme alanlarından müziksel yaratıcılık alanı kazanımlarını gerçekleştirebilmek için öngörülen öğrenme süreleri yeterlidir.	2,56
32	Programın 8. sınıf düzeyi öğrenme alanlarından müzik kültürü alanı kazanımlarını gerçekleştirebilmek için öngörülen öğrenme süreleri yeterlidir.	2,36

Müzik öğretmenlerinin programın öğrenme alanları ve sürelerine yönelik maddeleri değerlendirdikleri bölümde her bir madde puanın aritmetik ortalaması alınmıştır. Tablo 5'e göre müzik öğretmenleri 5. sınıf dinleme-söyleme, müziksel algı ve bilgilenme, müziksel yaratıcılık öğrenme alanları kazanım sayılarının yeterli olma durumlarına katıldıkları, müzik kültürü öğrenme alanı kazanım sayılarının yeterli olma durumlarına katılmadıkları tespit edilmiştir.

Müzik öğretmenleri 6. sınıf dinleme-söyleme, müziksel yaratıcılık ve müzik kültürü öğrenme alanları kazanım sayılarının yeterli olma durumlarına katıldıkları, müziksel algı ve bilgilenme öğrenme alanı kazanım sayılarının yeterli olma durumlarına katılmadıkları tespit edilmiştir.

Müzik öğretmenleri 7. sınıf dinleme-söyleme ve müzik kültürü öğrenme alanları kazanım sayılarının yeterli olma durumlarına katıldıkları, müziksel algı ve bilgilenme ve müziksel yaratıcılık öğrenme alanları kazanım sayılarının yeterli olma durumlarına katılmadıkları tespit edilmiştir.

Müzik öğretmenleri 8. sınıf dinleme-söyleme ve müzik kültürü öğrenme alanları kazanım sayılarının yeterli olma durumlarına katıldıkları, müziksel algı ve bilgilendirme ve müziksel yaratıcılık öğrenme alanları kazanım sayılarının yeterli olma durumlarına katılmadıkları tespit edilmiştir. Müzik öğretmenleri programın öğrenme alanı kazanım sürelerine yönelik madde puanlarının aritmetik ortalamaları değerlendirildiğinde sürenin yeterli olmadığı tespit edilmiştir.

MEB 2017 ortaokul müzik dersi öğretim programı içerik ve değerlendirme ögelerine yönelik bulgular

Öğretmenlerin MEB 2017 Ortaokul Müzik Dersi Öğretim Programı'nın içerik ve değerlendirme ögelerine yönelik maddelere 5'li Likert tipi derecelendirme ölçeği üzerinden katılma durumu puanlarının aritmetik ortalamaları Tablo 6'de sunulmuştur.

Tablo 6. Öğretmenlerin MEB 2017 Ortaokul Müzik Dersi Öğretim Programı İçerik ve Ölçme-Değerlendirme Yönelik Maddelere Katılma Durumu Puanlarının Aritmetik Ortalamaları

Madde No	MEB 2017 ortaokul müzik dersi öğretim programı içerik ve değerlendirme ögelerine yönelik maddeler	Ortalama ($\bar{x}$)
1	Programın 5. sınıf düzeyi kazanım içerikleri öğrenme alanlarını tam olarak karşılamaktadır.	3,52
2	Programın 6. sınıf düzeyi kazanım içerikleri öğrenme alanlarını tam olarak karşılamaktadır.	3,60
3	Programın 7. sınıf düzeyi kazanım içerikleri öğrenme alanlarını tam olarak karşılamaktadır.	3,45
4	Programın 8. sınıf düzeyi kazanım içerikleri öğrenme alanlarını tam olarak karşılamaktadır.	3,43
5	Ölçme ve değerlendirme çalışmaları öğretim programının tüm bileşenleri ile azami uyum sağlamaktadır.	3,05
6	Program, ölçme sürecinde kullanılabilecek ölçme araç ve yöntemleri açısından uygulayıcılara kesin sınırlar çizmemekte, sadece yol göstermektedir.	3,32
7	Program öğrencinin akademik gelişimini farklı yöntem veya tekniklerle ölçülüp değerlendirmeye uygun olarak hazırlanmıştır.	3,13
8	Program ölçme ve değerlendirme uygulamalarını öğretmen ve öğrencilerin aktif katılımıyla gerçekleştirmektedir.	3,33

Müzik öğretmenlerinin programın içerik ve değerlendirme öğelerine yönelik maddeleri değerlendirdikleri bölümde her bir madde puanın aritmetik ortalaması alınmıştır. Tablo 6'da verilen ortalamalara göre kazanım içeriklerinin öğrenme alanlarını tam olarak karşıladığı, ölçme ve değerlendirme ile ilgili bölümlerinde ise kararsız kalındığı görülmektedir.

MEB 2017 ortaokul müzik dersi öğretim programı eğitim anlayışı ve uygulanabilme koşullarına yönelik bulgular

Öğretmenlerin MEB 2017 Ortaokul Müzik Dersi Öğretim Programı'nın eğitim anlayışı ve uygulanabilme koşullarına yönelik maddelere 5'li Likert tipi derecelendirme ölçeği üzerinden katılma durumu puanlarının aritmetik ortalamaları Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7. Öğretmenlerin MEB 2017 Ortaokul Müzik Dersi Öğretim Programı Eğitim Anlayışı ve Uygulanabilme Koşullarına Yönelik Maddelere Katılma Durumu Puanlarının Aritmetik Ortalamaları

Madde No	MEB 2017 ortaokul müzik dersi öğretim programı eğitim anlayışı ve uygulanabilme koşullarına yönelik maddeler	Ortalama ($\bar{x}$)
1	Program bireyin ve toplumun değişen ihtiyaçlarını, öğrenme-öğretme teori ve yaklaşımlarındaki yenilik ve gelişimleri karşılamaktadır.	3,40
2	Program, problem çözebilen, eleştirel düşünen, girişimci, kararlı, iletişim becerilerine sahip, empati yapabilen topluma kültürel katkı sağlayan bireyler yetiştirme yönünde hazırlanmıştır.	3,41
3	Program, öğrencilere değer ve beceri kazandırma hedefli, sade ve anlaşılır bir dille hazırlanmıştır.	3,43
4	Program ülkenin her bölgesinde kolaylıkla uygulanabilir niteliktedir.	2,30
5	Mevcut ders saati, programın etkin bir şekilde uygulanabilmesi için yeterlidir.	2,09
6	Programda her sınıf düzeyindeki kazanımlar uygulanabilir düzeydedir.	2,77
7	Bir önceki öğretim programında yer alan dinleme-söyleme-çalma öğrenme alanının bu öğretim programında dinleme-söyleme olarak değiştirilmesi ve çalma boyutunun çıkarılması ders içeriğini zayıflatmıştır.	3,79

Müzik öğretmenlerinin programın eğitim anlayışı ve uygulanabilme koşullarına yönelik maddeleri değerlendirdikleri bölümde her bir madde puanın aritmetik ortalaması alınmıştır. Tablo 7'de verilen ortalamalara göre programın bireyin ve toplumun değişen ihtiyaçlarını, öğrenme-öğretmen teori ve yaklaşımlarındaki yenilik ve gelişimleri karşıladıkları, problem çözebilen, eleştirel düşünen, girişimci, kararlı, iletişim becerilerine sahip, empati yapabilen topluma kültürel katlı sağlayan bireyler yetiştirme yönünde, öğrencilere değer ve beceri kazandırma hedefli, sade ve anlaşılır bir dille hazırlandığı sonucuna varılmıştır. Öğretmen görüşleri doğrultusunda mevcut ders saati süresinin ise programın etkin bir şekilde uygulanabilmesi için yeterli olmadığı tespit edilmiştir ($\bar{x}$=2,09).

Müzik öğretmenleri programın her sınıf düzeyi kazanımlarının uygulanabilir olması maddesini kararsız bulmuşlar ($\bar{x}$=2,77), bir önceki öğretim programında yer alan dinleme-söyleme-çalma öğrenme alanının, güncel öğretim programında dinleme-söyleme olarak değiştirilmesi ve çalma boyutunun çıkarılmasının ders içeriğini zayıflattığı görüşüne katılmışlardır ($\bar{x}$=3,79).

Veri toplama aracının sonunda müzik öğretmenlerine program kazanımların uygulanabilirlik durumlarını ortaya çıkarmak amacıyla "Programda yer alan kazanımlardan uygulanabilir olmadığını düşündüğünüz kazanımları, nedenleriyle birlikte belirtiniz." sorusu yöneltilmiştir. Müzik öğretmenlerinin verdikleri cevaplar incelenerek programda uygulanmasının zor olduğu kazanımlar belirlenmiştir. Bu kazanımlardan

ilki 8.sınıf müzik kültürü öğrenme alanı içerisinde yer alan Türk müziği biçimleri ile ilgili kazanımlardır. Öğretmenler Türk müziği biçimlerini öğrencilere sadece dinleterek aktarmaya çalıştıklarını ancak yine de öğrencilerin biçimler arasındaki farkları ayırt etmekte zorluk yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca müzik öğretmenleri aynı sınıf düzeyinde müziksel algı ve bilgilendirme öğrenme alanı temel müzik bilgilerinin verilmesi gereken kazanımı uygulanması zor olan kazanımlardan biri olarak değerlendirmişlerdir. Bu değerlendirmede kazanım açıklaması olarak senkoplu ve aksak usullerin verilmesinin istenmesi olduğunu belirtmişlerdir. Aksak ritimlerin ve senkoplu notaların öğretiminde zorlandıklarını ve öğrencilerin bu konuyu anlamakta yeterli olmadıklarını ifade etmişlerdir. 6. sınıf müziksel yaratıcılık öğrenme alanı "Müzikle ilgili araştırma ve çalışmalarında bilişim teknolojilerinden yararlanır." kazanımını da uygulanmasının zor olduğunu belirtmişlerdir.

Müzik öğretmenleri yaptıkları değerlendirmede kazanımların birçoğunu ders saatleri yeterli olduğunda uygulanabilir bulmuşlardır. Haftalık ders saatinin bir saat olması kazanımların uygulanabilmesini zorlaştırdığı belirtilmiştir.

Tartışma ve Sonuç

Araştırmanın amacı doğrultusunda belirlenmiş olan araştırma sorularına ilişkin verilerin analizi sonucunda ortaya konan bulgulardan hareketle aşağıdaki sonuçlara ulaşılarak konu ile ilgili yapılan diğer çalışmaların sonuçları tartışılmıştır.

MEB 2017 Ortaokul Müzik Dersi Öğretim Programı öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirildiğinde; programın özel amaçlarından "öğrencilerin yaratıcılığını ve yeteneğini müzik yoluyla geliştirir" amacının dışında diğer amaçlara ulaşılabilecek düzeyde hazırlandığı sonucu elde edilmiştir. Güven ve Çelenk (2020) tarafından yapılan çalışmada da müzik öğretmenleri görüşleri doğrultusunda aynı programının 8. sınıf kazanımları değerlendirilmiştir. Bu değerlendirmeler doğrultusunda müzik öğretmenlerinin öğrenme alanlarından "Müziksel Algı ve Bilgilenme" ve "Müziksel Yaratıcılık" kazanımlarının uygulama aşamasında zorluk yaşadıkları belirtilmiştir. Güven ve Çelenk'in (2020) araştırma bulgusu, mevcut araştırma bulgusunu destekler niteliktedir.

Bu araştırmada programın alana özgü becerilerine yönelik ifadelerinin değerlendirildiği bölümde, müzik öğretmenleri müziğin bir bilim dalı olarak farklı bilimlerle ilişkisini kurabilme ve etkin müzik üreticisi olabilme becerilerini karşılamadaki yeterlilik noktasında kararsız kalmışlardır. Ayrıca müzik öğretmenleri tarafından sınıflardaki donanım yetersizliğinden dolayı müzik ile ilgili araştırma ve çalışmalarda bilişim teknolojilerinden yararlanma kazanımının işlevsiz olduğu belirtilmiştir. Ancak Kenderli (2019) 1968'den günümüze müzik dersi öğretim programlarını karşılaştırmalı olarak incelediği çalışmasında, 2017 öğretim programında müzik teknolojileri ile ilgili kazanımlara diğer dönem programlarına oranla daha çok yer verildiğini belirterek, mevcut programın müzik teknolojilerinden daha fazla yararlanabilen öğrenciler yetiştirmeyi hedeflediğini vurgulamıştır.

Programın öğrenme alanları ve sürelerine yönelik bulgularda, 5. sınıf dinleme-söyleme, müziksel algı ve bilgilenme, müziksel yaratıcılık öğrenme alanları kazanım sayılarının yeterli olma durumlarına katıldıkları, müzik kültürü öğrenme alanı kazanım sayılarının yeterli olma durumlarına katılmadıkları, 6. sınıf dinleme-söyleme, müziksel yaratıcılık ve müzik kültürü öğrenme alanları kazanım sayılarının yeterli olma durumlarına katıldıkları, müziksel algı ve bilgilenme öğrenme alanı kazanım sayılarının yeterli olma durumlarına katılmadıkları, 7. sınıf dinleme-söyleme ve müzik kültürü öğrenme alanları kazanım sayılarının yeterli olma durumlarına katıldıkları, müziksel algı ve bilgilenme ve müziksel yaratıcılık öğrenme alanları kazanım sayılarının yeterli olma durumlarına katılmadıkları, 8. sınıf dinleme-söyleme ve müzik kültürü öğrenme alanları kazanım sayılarının yeterli olma durumlarına katıldıkları, müziksel algı ve bilgilendirme ve müziksel yaratıcılık öğrenme alanları kazanım sayılarının yeterli olma durumlarına katılmadıkları tespit edilmiştir.

Mevcut araştırmada programda uygulanması zor olan kazanımlara yönelik bulgular değerlendirildiğinde, söz konusu kazanımların 8. sınıf müziksel algı ve bilgilenme öğrenme alanı senkop ve 9/8'lik aksak ölçüler/usuller ve 8. sınıf müzik kültürü öğrenme alanı içerisinde yer alan Türk müziği biçimleri ile ilgili kazanımlar olduğu tespit edilmiştir. Türk Müziği ve senkop ile ilgili kazanımların uygulanabilirliğinin zor olduğu, ders sürelerinin ve öğrenci seviyelerinin bu kazanımları uygulamada yetersiz kaldığı belirtilmiştir. Öğretmenler Türk müziği biçimlerini öğrencilere sadece dinleterek aktarmaya çalıştıklarını ancak yine de öğrencilerin biçimler arasındaki farkları ayırt etmekte zorluk yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Benzer bir sonuç Güven ve Çelenk'in (2020) araştırmasında elde edilmiştir. Söz konusu araştırmada da Türk müziği seslendirme, makamsal konular ve İstiklal Marşı'nın yönetimi ile ilgili kazanımların hedefe ulaştırılamadığı tespit edilmiştir. Demircioğlu (2019) da Cumhuriyet dönemi Müzik öğretim programlarını incelediği çalışmasında programların oluşturulması aşamasında müzik eğitimcilerinin, öğrencilerin ve ilgili birimlerin görüşlerinin alınması gerekliliğini vurgulayarak kazanımlarda Türk müziği konularının daha çok yer almasının önemini belirtmiştir. Ancak mevcut çalışmada Türk müziği kazanımlarının öğrenci seviyelerinin ve ders sürelerinin yetersizliği, söz konusu kazanımların uygulanabilirliğini zorlaştırdığı tespit edilmiştir. Ayrıca müzik öğretmenlerinin programın ölçme ve değerlendirme ile ilgili bölümlerin yeterli olup olmama durumlarında kararsız kaldığı tespit edilmiştir. Baz (2019) ilkokul sınıf ve ortaokul müzik öğretmenlerinin 2018 müzik dersi öğretim programı hakkındaki görüşlerini incelediği çalışmada, 2006 programında 2018 programına kıyasla ölçme-değerlendirmeye ilişkin örneklerin bulunduğunu ve bu doğrultuda daha açık ve net olduğunu ifade etmiştir.

Müzik öğretmenlerinin programın felsefesi, eğitim anlayışı ve uygulanabilme koşullarına yönelik ifadelere katılma durumları değerlendirildiğinde, programın bireyin ve toplumun değişen ihtiyaçlarını, öğrenme-öğretme teori ve yaklaşımlarındaki yenilik ve gelişimleri karşıladığı, problem çözebilen, eleştirel düşünen, girişimci, kararlı, iletişim becerilerine sahip, empati yapabilen topluma kültürel katkı sağlayan bireyler

yetiştirme yönünde öğrencilere değer ve beceri kazandırma hedefli, sade ve anlaşılır bir dille hazırlandığı sonucuna varılmıştır. Aksu (2018b) çalışmasında programın dayandığı felsefe ile ilgili olarak bireysel farklılıkları mutlaka dikkate alan ve eğitimi ona göre düzenleyen yaklaşımı, öğrencinin aktif katılımını önceleyen strateji, yöntem ve tekniklerin tamamıyla öğrenci merkezli yaklaşımlarla uyumlu olması, ilerlemeci eğitim felsefesi ve yapılandırmacı öğrenme yaklaşımını işaret etmektedir.

MEB 2017 Ortaokul Müzik Dersi Öğretim Programı Öğrenme kazanımları, 'Dinleme-Söyleme', 'Müzikal Algı ve Bilgilenme', 'Müziksel Yaratıcılık' ve 'Müzik Kültürü' olmak üzere dört öğrenme alanı altında sınıflandırılmıştır. 2006 öğretim programında 'Dinleme-Söyleme-Çalma' öğrenme alanı, 2017 programında 'Dinleme-Söyleme' olarak değiştirilmiş, çalma kazanımları ile ilgili ifadeler programdan çıkartılmıştır. Mevcut araştırmada programda eleştirilen en önemli konu da öğrenme alanlarından çalma alanının ders içeriğinden kaldırılmasıdır. Oysaki 2017 Öğretim Programında müzik eğitimi ile ilgili yapılan bazı bilimsel çalışmalar, çalgı eğitiminin bilişsel, sosyal ve benzeri yönlerde bireyin gelişiminde önemli bir yerinin olduğunu göstermektedir. Albuz ve Demirci (2018), 2006 İlköğretim Müzik Dersi Öğretim Programı ile yürürlükte olan son İlkokul ve Ortaokul Müzik Dersi Öğretim Programlarını kuramsal çerçevede karşılaştırmalı olarak değerlendirmişlerdir. Bu çalışmada 2017 öğretim programından çalma becerisinin öğrenme alanlarından çıkartılmasının çocukların müziksel ve psikomotor becerilerinin gelişiminde birtakım eksikliklere yol açacağını belirtmişlerdir. Uslu (1999), özellikle çalgı eğitimini akranlarıyla birlikte alan çocuklarda sorumluluk, kendini tanıma ve gerçekleştirme gibi olumlu gelişimlerin gözlemlendiğini vurgulamış, okullarında bu etkinlikler için en uygun ortamlar olduğunu belirtmiştir.

2017 programında çalgı eğitiminin müzik dersi zümre toplantıları doğrultusunda alınan kararlarla, ders dışı etkinlikler şeklinde düzenlenerek gerçekleştirilmesi vurgusu yapılmaktadır. Ayrıca ders kitaplarında çalgı eğitimi ile ilgili bir içeriğin bulunmadığı ve çalgı eğitiminin farklı düzeylerdeki öğrencilerin yetenek ve istekleri doğrultusunda verilmesi gerektiği belirtilmektedir. Müzik öğretmenlerinin öğrencilerini yetenekleri doğrultusunda yönlendirerek uygun rehberlik yapması önerilmektedir (MEB, 2019, 9). Mevcut araştırmada da müzik öğretmenleri programda çalgı eğitiminin ders dışı etkinlikle istekli öğrenciler bazında planlanması gerekliliği vurgulanmışlardır. Ayrıca müzik öğretmenleri, programının çağdaş müzik öğretim yöntemlerini temele alarak yapılandırıldığını ifade etmişler, bu gerekçeyle özel müzik öğretim yöntemleri konulu hizmet içi eğitimlerin gerekliliğini vurgulamışlardır.

Öneriler

Bu sonuçlar ışığında, müzik eğitiminin yaratıcılığın gelişmesinde olanak sağlayan en önemli sanat dallarından biri olduğu bilinmektedir. Müzik öğretmenlerinin yaratıcılık ile ilgili ifadelerde kararsız kalmaları, programın yaratıcılık boyutunun zayıf olduğunu düşündürmektedir. Bu gerekçeyle, programda öğrencilerin yaratıcılıklarını geliştirecek daha fazla kazanımın bulunması ve bu çerçevede düzenlenmesi gerektiği önerilmektedir.

Okulların teknolojik altyapılarının yetersiz olması ve her okulda müzik sınıfının bulunmaması teknoloji ile ilgili kazanımların uygulanmasını zorlaştırdığı tespit edilmiştir. Program güncelleme çalışmalarında Türkiye geneli düşünülerek her kazanımın yurdun dört bir yanında kolaylıkla uygulanabilir olmasına özen gösterilmesi önerilmektedir.

Programda yer alan Türk müziği kazanımlarını gerçekleştirmede öğrencilerin düzeyleri ve ders süresinin yetersizliği sebebiyle zorluk yaşandığı tespit edilmiştir. Bu gerekçeyle, program yenileme çalışmalarında özellikle makamsal ögelerin daha basite indirgenmesi ve öğrencilerin günlük hayatlarında kolaylıkla bağlantı kurabilecekleri şekilde düzenlenmesi önerilmektedir. Ayrıca, sosyal başarıya daha çok önem verildiği günümüzde sanat ve spor ile ilgili ders saatlerinin arttırılması önerilmektedir.

Birlikte müzik yapma zevki, ortak çalışmalar gerçekleştirirken birbirine saygı gösterme, bir topluluğun parçası olarak sorumluluk kazanma gibi öğrencilerin sosyal gelişimleri açısından kazanım sağlayan çalgı eğitiminin, müzik öğretim programının öğrenme alanları dışına çıkarılmasının programın bir ayağını eksik bırakacağı düşünülmektedir. İleri zamanlarda yapılacak program yenileme çalışmalarında çalgı eğitimi boyutunun tekrar değerlendirilmesi önerilmektedir.

Programda ölçme-değerlendirme bölümünün kazamınlar doğrultusunda örnekler ile açıklanarak daha kapsamlı verilmesi, öğretmenlerin kazanımları değerlendirmesine yardımcı olacağı düşünülmektedir. Bu gerekçeyle öğrencinin farklı becerilerini değerlendirecek ölçütlerinin programda yer alması önerilmektedir.

Öğretim programının öne çıkarttığı özel öğretim yöntemlerinin (Kodaly, Orff, Dalcroze Yaklaşımları) sınıflarda kullanılabilmesi için uygun ortamların oluşturulması ve bu yöntemler ile ilgili müzik öğretmenlerine hizmet içi eğitimlerinin verilmesi önerilmektedir.

Kaynakça

AKARSU, S. (2017). Ortaokul (5-8) müzik öğretimi programı kazanımlarının Bloom taksonomisi çerçevesinde yapılandırmacı yaklaşım ilkelerine göre değerlendirilmesi. *Atatürk Üniversitesi Güzel Sanatlar Enstitüsü Dergisi*, 39, 152-170. https://doi.org/10.17860/mersinefd.735002

AKARSU, S. (2018). 2006 yılı ilköğretim (1-8) müzik öğretim programı ile yeni yürürlüğe konan 2017 yılı ilköğretim (1-8) müzik öğretim programının karşılaştırılması. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 59, 247-265. https://doi.org/10.32547/ataunigsed.463634

AKSU, C. (2018a). 2017 ilkokul ortaokul müzik öğretim programı geliştirme sürecindeki taslak, esas ve revize programların karşılaştırmalı olarak incelenmesi. *Turkish Studies Educational Science Dergisi*, 13/11, 91-110. http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.13428

AKSU, C. (2018b). *Cumhuriyet dönemi örgün temel müzik eğitiminde müzik öğretim programları (1924-2017) ve müzik eğitiminde yapılandırmacılık*, Nobel Yayıncılık.

ALBUZ, A. ve Demirci, B. (2018). 2006 ilköğretim müzik dersi öğretim programı ile 2018 ilkokul ve ortaokul müzik dersi öğretim programlarının karşılaştırılması kurumsal çerçeve analizi. *Atatürk Üniversitesi Güzel Sanatlar Enstitüsü Dergisi,* 41, 86-95. https://doi.org/10.32547/ataunigsed.463634

ALTUN, M. ve Bozkurt, I. (2020). *İstatistik ve istatistiksel yorumlama ve teknikleri.* Alfa Aktüel Yayınları.

BAZ, M. (2019). *İlkokul sınıf ve ortaokul müzik öğretmenlerinin 2018 müzik dersi öğretim programı hakkındaki görüşleri* (Yayınlanmış yüksek lisans tezi), Necmettin Erbakan Üniversitesi.

BİBER, N. (1986). *Türkiye'de cumhuriyet döneminde ortaokullarda uygulamaya konulan müzik eğitim programlarının çağdaş program anlayışı bakımından incelenmesi ve değerlendirilmesi* (Yayınlanmış yüksek lisans tezi), Gazi Üniversitesi.

BÜYÜKÖZTÜRK, Ş. (2005). Anket geliştirme. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 3*(2), 133-151.

BÜYÜKÖZTÜRK, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö., E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2020). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri.* Pegem Akademi.

CAN, A. (2019). *Spss ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi.* Pegem Yayıncılık.

ÇEPNİ, S. (2018). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş.* Celepler Matbaacılık.

DEMİR, S., B. (Ed.). (2017). *Araştırma deseni nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları.* Eğiten Kitap.

DEMİR, Y. B. ve Nacakçı, Z. (2019). Müzik öğretmenlerinin 2017-2018 ortaokul müzik dersi programına yönelik görüşleri. *Fine Arts, 14*(1), 60-70. http://dx.doi.org/10.12739/NWSA.2019.14.1.D0226

DEMİRCİOĞLU, N. (2019). *1923'den günümüze ilkokul ve ortaokul müzik dersi öğretim programlarında geleneksel türk müziği unsurlarının incelenmesi ve değerlendirilmesi* (Yayınlanmış doktora tezi), Gazi Üniversitesi.

DEMİREL, Ö. (2005). *Eğitimde yeni yönelimler.* Pegema Yayıncılık.

DEMİREL, Ö. (2015). *Eğitimde program geliştirme kuramdan uygulamaya.* Pegem Akademi.

GÜVEN, A., K. ve Çelenk, K. (2020). Müzik öğretmeni görüşleri doğrultusunda 2018 müzik dersi öğretim programı 8. sınıf kazanımları üzerinde bir değerlendirme. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 24*(1), 447-469.

KARASAR, N. (1998). *Bilimsel araştırma yöntemi.* Nobel Yayıncılık.

KENDERLİ P. (2019). *1968'den günümüze müzik dersi öğretim programlarının karşılaştırılması* (Yayınlanmış yüksek lisans tezi), Gazi Üniversitesi.

MEB (2019, 15 Eylül). Güncellenen öğretim programları, müzik dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar). T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı (meb.gov.tr)

SAFRAN, M. (2014). *Tarih nasıl öğretilir?* Yeni İnsan Yayınevi.

SAĞLAM, H., İ. (2006). *Türkiye'deki davranışçı ve yapılandırmacı sosyal bilgiler öğretim uygulamalarının değerlendirilmesi* (Yayınlanmış doktora tezi), Atatürk Üniversitesi.

ŞAHİN, M. ve Duman, R. (2008). Cumhuriyetin yapılanma sürecinde müzik eğitimi. *Çağdaş Türkiye Tarihi Araştırmaları Dergisi*, *7*(16), 259-272.

TURAN, İ., Şimşek, Ü. ve Aslan, H. (2015). Eğitim araştırmalarında likert ölçeği ve likert-tipi soruların kullanımı ve analizi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 186-203.

TÜRKMEN, E. F. (2019). *Müzik Eğitiminde Öğretim Yöntemleri*. Pegem Akademi.

UÇAN, A. (2018). *Müzik Eğitimi Temel Kavramlar-İlkeler-Yaklaşımlar ve Türkiye'deki Durum*. Arkadaş Yayınevi.

UMUZDAŞ, S. ve Levent, A. (2012). Müzik öğretmenlerinin ilköğretim müzik dersi işleyişine yönelik görüşleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 56-73.

USLU, M. (1999). Ülkemizde çalgı eğitiminin yaygınlaştırılmasında ve geliştirilmesinde akran grupları ile çalgı eğitiminin önemi. *Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11, 335-348.

YILDIZ, E. ve Cüceloğlu Önder, G. (2017). İlkokul 4. sınıf ve ortaokul 5. sınıf müzik dersi öğretim programında yer alan kazanımların gerçekleşme durumuna ilişkin ders öğretmenlerinin görüşleri (Çankırı ili örneği). *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırma Dergisi*, 3(2), 98-113.

Ek

Araştırmada Kullanılan Anket

Değerli Müzik Öğretmeni,

"2017 Yılında Yürürlüğe Giren MEB Ortaokul Müzik Dersi Öğretim Programının İçerik ve Uygulama Açısından Öğretmen Görüşleri Doğrultusunda Değerlendirilmesi" konulu araştırma için verilere ihtiyaç duyulmaktadır. Anket 6 bölümden oluşmaktadır. 1. bölümde kişisel bilgileriniz, 2. bölümde programın özel amaçlarına yönelik ifadeler, 3. bölümde programın alana özgü becerilerine yönelik ifadeler, 4. bölümde programın öğrenme alanları ve sürelerine yönelik ifadeler, 5. bölümde programın içerik ve değerlendirme öğelerine yönelik ifadeler ve 6. bölümde programın eğitim anlayışı, uygulanabilme koşulları ve uygulayıcıların eğitim gereksinimlerine ilişkin ifadeler yer almaktadır.

Araştırmanın amacına ulaşabilmesi için hazırlanmış olan soruların içten ve doğru yanıtlanması son derece önem taşımaktadır.

Vereceğiniz cevaplar bu araştırma dışında kişisel bir amaç için kullanılmayacak, gizli tutulacaktır. İlginiz, yardımınız ve sağlayacağınız katkılar için teşekkür ederim.

I. BÖLÜM: KİŞİSEL BİLGİLER

1.Mezun olduğunuz bölüm:

Eğitim Fakültesi Müzik Öğretmenliği Bölümü ( )

Güzel Sanatlar Fakültesi Müzik Bölümü ( )

Devlet Konservatuarı ( )

Diğer ( )

2. Hizmet yılınız:

1-5 yıl ( ) 6-10 yıl ( ) 11-15 yıl ( ) 16 yıl ve üzeri ( )

3. Ortaokul kademesindeki çalışma yılınız:

1-5 yıl ( ) 6-10 yıl ( ) 11-15 yıl ( ) 16 yıl ve üzeri

II. BÖLÜM: 2017 ORTAOKUL MÜZİK DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMI ÖZEL AMAÇLARI

Aşağıda 2017 Ortaokul Müzik Dersi Öğretim Programı özel amaçlarına yönelik 13 ifade bulunmaktadır. İfadelere ne derece katıldığınızı belirtmek üzere cümlelerin sağındaki seçeneklerden (Tamamen katılıyorum, Katılıyorum, Kararsızım, Katılmıyorum, Kesinlikle Katılmıyorum) size en uygun olan seçeneği (X) işareti koyarak işaretleyiniz. Lütfen sadece bir seçeneği işaretleyerek ifadelerin hiçbirini yanıtsız bırakmayınız.		Tamamen Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
1.	Program öğrencilerin müzik yoluyla estetik yönünü geliştirir.					
2.	Program öğrencilerin duygu, düşünce ve deneyimlerini müzik yoluyla ifade etmelerine imkân sağlar.					
3.	Program öğrencilerin yaratıcılığını ve yeteneğini müzik yoluyla geliştirir.					
4.	Program öğrencilerin yerel, bölgesel ve ulusal müzik türlerini tanıyarak farklı kültürlere ait ögeleri zenginlik olarak algılamasını sağlar.					
5.	Program öğrencilerin uluslararası müzik türlerini tanıyarak farklı kültürlere ait ögeleri zenginlik olarak algılamasını sağlar.					
6.	Program öğrencilerin müzik aracılığıyla zihinsel becerilerinin gelişimini sağlar.					
7.	Program öğrencilerin müzik yoluyla bireysel ve toplumsal ilişkilerini geliştir.					
8.	Program öğrencilerin müzik ile ilgili çalışmalarda bilişim teknolojilerinden yararlanmalarını sağlar.					
9.	Program öğrencilerin bireysel ve toplu olarak nitelikli farklı türlerde şarkı dinleme ve söyleme etkinliklerine katılımlarını sağlar.					
10.	Program öğrencilerin müziksel algı ve bilgilerini geliştirir.					
11.	Program öğrencilerin İstiklâl Marşı başta olmak üzere marşlarımızı özüne uygun olarak seslendirmelerini sağlar.					
12.	Program öğrencilerin Müzik yoluyla sevgi, paylaşım ve sorumluluk duygularını geliştirir.					
13.	Program öğrencilerin Millî birliğimizi, bütünlüğümüzü pekiştiren ve dünya ile bütünleşmemizi kolaylaştıran müzik kültürü ve birikimine sahip olmalarını sağlar.					
14.	Program öğrencilerin Atatürk'ün Türk müziğinin gelişmesine ilişkin görüşlerini kavramaya yönelik amaçlarına ulaşmalarını sağlar.					

III. BÖLÜM: 2017 ORTAOKUL MÜZİK DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMI ALANA ÖZGÜ BECERİLERİ

Aşağıda 2017 Ortaokul Müzik Dersi Öğretim Programı alana özgü becerilerine yönelik 12 ifade bulunmaktadır. İfadelere ne derece katıldığınızı belirtmek üzere cümlelerin sağındaki seçeneklerden (Tamamen katılıyorum, Katılıyorum, Kararsızım, Katılmıyorum, Kesinlikle Katılmıyorum) size en uygun olan seçeneği (X) işareti koyarak işaretleyiniz. Lütfen sadece bir seçeneği işaretleyerek ifadelerin hiçbirini yanıtsız bırakmayınız.		Tamamen Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
1.	Program öğrencilerin müzik-beden uyumunu sağlayacak kazanımlar içerir.					
2.	Program öğrencileri, müziği toplu bir şekilde yapmasına imkân verecek şekilde geliştirir.					
3.	Program öğrencilerin müzikle toplum arasındaki bağı görebilmesine imkân sağlar.					
4.	Program öğrencilerin müzikle kültür, tarih ve estetik arasında bağ kurabilmelerini sağlar.					
5.	Program öğrencilerin müziği millî ve manevi değerlerle ilişkilendirmelerine olanak sağlar.					
6.	Program öğrencilerin müziğin bir bilim dalı olarak da farklı bilimlerle ilişkisini kurabilmelerine olanak sağlar.					
7.	Program öğrencilerin müziğin her insan için öğrenilebilir olduğunu anlayabilmelerini sağlar.					
8.	Program öğrencilerin dinleme etkinlikleriyle müzik yapabilme becerilerini geliştirmelerine imkân sağlar.					
9.	Program öğrencilerin söyleme etkinlikleriyle müzik yapabilme becerilerini geliştirmelerine imkân sağlar.					
10.	Program öğrencilerin ritimsel etkinliklerle müzik yapabilme becerilerini geliştirmelerine imkân sağlar.					
11.	Program öğrencilerin kendini müzik yoluyla ifade edebilmelerini sağlar.					
12.	Program öğrencilerin kültürel miras ve çeşitliliği geliştirebilmelerine olanak sağlar.					
13.	Program öğrencilere müzik teknolojilerini kullanabilme becerileri kazandırır.					
14.	Program öğrencilerin etkin müzik üreticisi olabilmelerine olanak sağlar.					

IV. BÖLÜM: 2017 ORTAOKUL MÜZİK DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMI ÖĞRENME ALANLARI VE SÜRELERİ

Aşağıda 2017 Ortaokul Müzik Dersi Öğretim Programı öğrenme alanları ve sürelerine yönelik 32 ifade bulunmaktadır. İfadelere ne derece katıldığınızı belirtmek üzere cümlelerin sağındaki seçeneklerden (Tamamen katılıyorum, Katılıyorum, Kararsızım, Katılmıyorum, Kesinlikle Katılmıyorum) size en uygun olan seçeneği (X) işareti koyarak işaretleyiniz. Lütfen sadece bir seçeneği işaretleyerek ifadelerin hiçbirini yanıtsız bırakmayınız.		Tamamen Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
1.	Programın 5. Sınıf düzeyi öğrenme alanlarından dinleme-söyleme alanı kazanım sayısı (6) yeterlidir.					
2.	Programın 5. Sınıf düzeyi öğrenme alanlarından müziksel algı ve bilgilenme alanı kazanım sayısı (7) yeterlidir.					
3.	Programın 5. Sınıf düzeyi öğrenme alanlarından müziksel yaratıcılık alanı kazanım sayısı (6) yeterlidir.					
4.	Programın 5. Sınıf düzeyi öğrenme alanlarından müzik kültürü alanı kazanım sayısı (4) yeterlidir.					
5.	Programın 6. Sınıf düzeyi öğrenme alanlarından dinleme-söyleme alanı kazanım sayısı (7) yeterlidir.					
6.	Programın 6. Sınıf düzeyi öğrenme alanlarından müziksel algı ve bilgilenme alanı kazanım sayısı (4) yeterlidir.					
7.	Programın 6. Sınıf düzeyi öğrenme alanlarından müziksel yaratıcılık alanı kazanım sayısı (6) yeterlidir.					
8.	Programın 6. Sınıf düzeyi öğrenme alanlarından müzik kültürü alanı kazanım sayısı (6) yeterlidir.					
9.	Programın 7. Sınıf düzeyi öğrenme alanlarından dinleme-söyleme alanı kazanım sayısı (7) yeterlidir.					
10.	Programın 7. Sınıf düzeyi öğrenme alanlarından müziksel algı ve bilgilenme alanı kazanım sayısı (4) yeterlidir.					
11.	Programın 7. Sınıf düzeyi öğrenme alanlarından müziksel yaratıcılık alanı kazanım sayısı (5) yeterlidir.					
12.	Programın 7. Sınıf düzeyi öğrenme alanlarından müzik kültürü alanı kazanım sayısı (6) yeterlidir.					
13.	Programın 8. Sınıf düzeyi öğrenme alanlarından dinleme-söyleme alanı kazanım sayısı (10) yeterlidir.					
14.	Programın 8. Sınıf düzeyi öğrenme alanlarından müziksel algı ve bilgilenme alanı kazanım sayısı (2) yeterlidir.					
15.	Programın 8. Sınıf düzeyi öğrenme alanlarından müziksel yaratıcılık alanı kazanım sayısı (4) yeterlidir.					

16.	Programın 8. Sınıf düzeyi öğrenme alanlarından müzik kültürü alanı kazanım sayısı (9) yeterlidir.					
17.	Programın 5. Sınıf düzeyi öğrenme alanlarından dinleme-söyleme alanı kazanımlarını gerçekleştirebilmek için öngörülen öğrenme süreleri yeterlidir.					
18.	Programın 5. Sınıf düzeyi öğrenme alanlarından müziksel algı ve bilgilenme alanı kazanımlarını gerçekleştirebilmek için öngörülen öğrenme süreleri yeterlidir.					
19.	Programın 5. Sınıf düzeyi öğrenme alanlarından müziksel yaratıcılık alanı kazanımlarını gerçekleştirebilmek için öngörülen öğrenme süreleri yeterlidir.					
20.	Programın 5. Sınıf düzeyi öğrenme kazanımlarını gerçekleştirebilmek için öngörülen öğrenme süreleri yeterlidir.					
21.	Programın 6. Sınıf düzeyi öğrenme kazanımlarını gerçekleştirebilmek için öngörülen öğrenme süreleri yeterlidir.					
22.	Programın 6. Sınıf düzeyi öğrenme alanlarından müziksel algı ve bilgilenme alanı öğrenme süresi yeterlidir.					
23.	Programın 6. Sınıf düzeyi öğrenme alanlarından müziksel yaratıcılık alanı öğrenme süresi yeterlidir.					
24.	Programın 6. Sınıf düzeyi öğrenme alanlarından müzik kültürü alanı öğrenme süresi yeterlidir.					
25.	Programın 7. Sınıf düzeyi öğrenme alanlarından dinleme-söyleme alanı öğrenme süresi yeterlidir.					
26.	Programın 7. Sınıf düzeyi öğrenme alanlarından müziksel algı ve bilgilenme alanı öğrenme süresi yeterlidir.					
27.	Programın 7. Sınıf düzeyi öğrenme alanlarından müziksel yaratıcılık alanı öğrenme süresi yeterlidir.					
28.	Programın 7. Sınıf düzeyi öğrenme alanlarından müzik kültürü alanı öğrenme süresi yeterlidir.					
29.	Programın 8. Sınıf düzeyi öğrenme alanlarından dinleme-söyleme alanı öğrenme süresi yeterlidir.					
30.	Programın 8. Sınıf düzeyi öğrenme alanlarından müziksel algı ve bilgilenme alanı öğrenme süresi yeterlidir.					
31.	Programın 8. Sınıf düzeyi öğrenme alanlarından müziksel yaratıcılık alanı öğrenme süresi yeterlidir.					
32.	Programın 8. Sınıf düzeyi öğrenme alanlarından müzik kültürü alanı öğrenme süresi yeterlidir.					

V. BÖLÜM: 2017 ORTAOKUL MÜZİK DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMI İÇERİK VE DEĞERLENDİRME ÖĞELERİ

Aşağıda 2017 Ortaokul Müzik Dersi Öğretim Programı içerik ve değerlendirme öğelerine yönelik 8 ifade bulunmaktadır. İfadelere ne derece katıldığınızı belirtmek üzere cümlelerin sağındaki seçeneklerden (Tamamen katılıyorum, Katılıyorum, Kararsızım, Katılmıyorum, Kesinlikle Katılmıyorum) size en uygun olan seçeneği (X) işareti koyarak işaretleyiniz. Lütfen sadece bir seçeneği işaretleyerek ifadelerin hiçbirini yanıtsız bırakmayınız.		Tamamen Katılıyorum	Katılıyorum	Karasızım	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
1.	Programın 5. Sınıf düzeyi kazanım içerikleri öğrenme alanlarını tam olarak karşılamaktadır.					
2.	Programın 6. Sınıf düzeyi kazanım içerikleri öğrenme alanlarını tam olarak karşılamaktadır.					
3.	Programın 7. Sınıf düzeyi kazanım içerikleri öğrenme alanlarını tam olarak karşılamaktadır.					
4.	Programın 8. Sınıf düzeyi kazanım içerikleri öğrenme alanları tam olarak karşılamaktadır.					
5.	Ölçme ve değerlendirme çalışmaları öğretim programının tüm bileşenleri ile azami uyum sağlar.					
6.	Program, ölçme sürecinde kullanılabilecek ölçme araç ve yöntemleri açısından uygulayıcılara kesin sınırlar çizmez, sadece yol gösterir.					
7.	Program öğrencinin akademik gelişimini farklı yöntem veya tekniklerle ölçülüp değerlendirmeye uygun olarak hazırlanmıştır.					
8.	Program ölçme ve değerlendirme uygulamalarını öğretmen ve öğrencilerin aktif katılımıyla gerçekleştirilir.					

VI. BÖLÜM: 2017 ORTAOKUL MÜZİK DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMI'NIN EĞİTİM ANLAYIŞI, UYGULANABİLME KOŞULLARI VE UYGULAYICILARIN EĞİTİM GEREKSİNİMLERİNE YÖNELİK İFADELER

Aşağıda 2017 Ortaokul Müzik Dersi Öğretim Programı'nın eğitim anlayışı, uygulanabilme koşulları ve uygulayıcıların eğitim gereksinimlerine yönelik 5 ifade bulunmaktadır. İfadelere ne derece katıldığınızı belirtmek üzere cümlelerin sağındaki seçeneklerden (Tamamen katılıyorum, Katılıyorum, Kararsızım, Katılmıyorum, Kesinlikle Katılmıyorum) size en uygun olan seçeneği (X) işareti koyarak işaretleyiniz. Lütfen sadece bir seçeneği işaretleyerek ifadelerin hiçbirini yanıtsız bırakmayınız.		Tamamen Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
1.	Program bireyin ve toplumun değişen ihtiyaçlarını, öğrenme-öğretme teori ve yaklaşımlarındaki yenilik ve gelişmeleri karşılar.					
2.	Program, problem çözebilen, eleştirel düşünen, girişimci, kararlı, iletişim becerilerine sahip, empati yapabilen, topluma ve kültürel katkı sağlayan bireyler yetiştirme yönünde hazırlanmıştır.					
3.	Program, öğrencilere değer ve beceri kazandırma hedefli, sade ve anlaşılır bir dille hazırlanmıştır.					
4.	Program her bölgede kolaylıkla uygulanabilir niteliktedir.					
5.	Mevcut ders saati, programın etkin bir şekilde uygulanabilmesi için yeterlidir.					
6.	Programda her sınıf düzeyindeki kazanımlar uygulanabilir düzeydedir.					
7.	Programda yer alan kazanımların uygulanabilir olmadığını düşünüyorsanız lütfen hangi kazanımın ya da kazanımların olduğunu belirtiniz.	**(Açık uçlu soru)**				

MİLLÎ EĞİTİM ● Cilt: 51 ● Bahar/2022 ● Sayı: 234, (1209-1232)

YAŞAM BECERİLERİ PSİKOEĞİTİM PROGRAMININ 11. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN YAŞAM BECERİLERİNE VE PROBLEM DAVRANIŞLARINA ETKİSİ*

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Dilşad KUTSAL[1], Serap NAZLI[2]

* Bu çalışma, Prof. Dr. Serap NAZLI danışmanlığında 2018 yılında Dilşad Kutsal tarafından tamamlanan "Yaşam Becerileri Psikoeğitim Programının Kız Meslek Lisesi Öğrencilerinin Yaşam Becerilerine ve Problem Davranışlarına Etkisi" başlıklı doktora tezinden üretilmiştir.

1 Dr., Millî Eğitim Bakanlığı, kutsaldilsad@gmail.com, ORCID: 0000-0002-2293-6286.

2 Prof. Dr., Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Ana Bilim Dalı, serapnazli68@gmail.com, ORCID: 0000-0002-8875-7926.

Geliş Tarihi: 05.12.2020 **Kabul Tarihi:** 01.05.2021 **DOI:** 10.37669 milliegitim.836421

Öz: Okullarda görülen problem davranışlar bir toplum sorunu olarak değerlendirilmekte ve problem davranışların önlenmesinde proaktif ve erken müdahalelere odaklanılmaktadır. Öğrencilerin problem davranışlarının önlenmesinde okul psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin önemli bir konumu bulunmaktadır. Bu araştırmanın amacı mesleki ve teknik anadolu lisesinde 11. sınıf düzeyinde öğrenim gören ve problem davranışları olan öğrencilere uygulanan Yaşam Becerileri Psikoeğitim Programı'nın (YBPP), öğrencilerin yaşam becerilerine ve problem davranışlarına etkisinin incelenmesidir. Araştırmada ön test, son test, izleme-1 ve izleme-2 kontrol gruplu 2x4 karışık (split plot) desen kullanılmıştır. YBPP bir ön oturum, sekiz psikoeğitim oturumu, sekiz atölye oturumu ve son oturum olarak uygulanmıştır. YBPP'nin deneklerin yaşam becerilerine ve problem davranışlarına etkisinin değerlendirilmesi amacıyla gruplar ve ölçümler arası karşılaştırmaları yapmak için ANOVA testi kullanılmıştır. YBPP'nin, deney grubundaki öğrencilerin yaşam becerilerinin artmasında ve problem davranışların azalmasında etkili olduğu ve bu etkinin dört buçuk ay sonra da devam ettiği belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: yaşam becerileri, yaşam becerileri programı, problem davranış, gelişimsel ve önleyici rehberlik, ikincil önleme programı

THE EFFECT OF LIFE SKILLS PSYCHOEDUCATION PROGRAM ON THE 11TH GRADE STUDENTS' LIFE SKILLS AND BEHAVIORS

Abstract:

Problem behaviors seen in schools are also considered as a social problem, and proactive and early interventions are focused on preventing these behaviors. School psychological counseling and guidance services have an important role in preventing students' problem behaviors. The aim of this study is to examine the effect of the Life Skills Psychoeducation Program(LSPP), which is applied to students who study at the 11th grade of the vocational and technical anatolian high school and have problem behaviors, on students' life skills and problem behaviors. In the research, 2x4 split plot design with pre-test, post-test, follow-up-1 and follow-up-2 control groups were used. The LSPP was implemented as a preliminary session, eight psychoeducation sessions, eight workshop sessions and the final session. ANOVA test was used to make comparisons between groups and measurements in order to evaluate the effect of the LSPP on students' life skills and problem behaviors. The LSPP increased the level of life skills and decreased the problem behaviours of the students in the experimental group. It was also realized that the impact of the program on the experimental group continued to be effective four and a half month later.

Keywords: life skills, life skills program, problem behavior, developmental and preventive counseling, secondary prevention program

Giriş

Alkol, sigara, uyuşturucu kullanımı, antisosyal davranışlar ve okul terki gibi çocuk ve ergen davranışları problem davranış olarak ele alınmakta ve toplumsal bir sorun olarak değerlendirilmektedir (Jessor, 2016; Smith, 2017). Toplumsal ve hukuki kurallara uymayan ve otorite tarafından onaylanmayan bu davranışlar, kınama, toplumsal reddetme hatta hapis cezası gibi sosyal kontrol mekanizmalarını ortaya çıkarmaktadır (Donovan ve Jessor, 1985; Jessor, 1987, 1991).

Ergenlik dönemindeki problem davranışlar, ergenlerin gelişim görevlerini tamamlayarak bir sonraki gelişim dönemi olan genç yetişkinlik dönemine başarıyla geçmelerine engel olmaktadır. Kendilerini başarılı ve yetkin hissetmeyen problem davranış gösteren ergenler, toplumsal rollerini de yerine getiremezler (Jessor, 1991). Problem davranışlar ergenin yaşadığı toplumda, kurduğu sosyal ilişkiler içinde ve sosyal ilişki-

ler aracılığı ile görünür olmaktadır (Wolfe, Jaffe ve Brooks, 2006). Bu nedenle, bu davranışlar gelişimsel ve çevresel etkenler ile birlikte değerlendirilmelidir (Çakar, Tagay, Karataş ve Yavuzer, 2015).

Ergenlerde şiddet, madde kullanımı ve suç davranışının en yoğun yaşandığı dönem 15-17 yaşları arasındadır (Ögel, Tarı ve Yılmazçetin Eke, 2005). Türkiye'de 2012-2016 yılları arasında 15-24 yaş aralığında her gün sigara kullanımı %3,8; ara sıra sigara kullanımı ise %0,4 oranında artış göstermiştir. Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü (OECD) ülkeleri arasında 2016 yılı verilerine göre, 15 yaş ve üzeri bireylerde her gün sigara kullanma oranında, Türkiye 3. sırada yer almıştır. Sigaraya başlama yaşı diğer yaş grupları ile kıyaslandığında, 2014 yılı verilerine göre, %47,8 oranla 15-19 yaş aralığında yoğunlaşmaktadır. Aynı verilere göre, 15-24 yaş aralığında her gün alkol kullanımı %1,9 oranında 2012-2016 yılları arasında artış göstermiştir (Sağlık Bakanlığı, 2016). Ergenlik döneminde madde deneme ve kullanımı ile ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde; Türkiye'de sigara, alkol ve madde kullanımının daha çok ergenlik döneminde yaygın olan problem davranışlardan biri olduğu görülmektedir (İnandı vd., 2009; Ögel, Tamar, Evren ve Çakmak, 2000; Ögel vd., 2004; Ögel, Taner ve Eke, 2006, Ünlü ve Evcin, 2014).

Ergenlik döneminde görülen problem davranış alanlarından bir diğeri ise, antisosyal davranışlardır. Başkalarının eşyalarına kasıtlı olarak zarar verme, çalma, saldırganlık ve fiziksel şiddet gibi davranışlar, antisosyal davranışlar olarak değerlendirilmektedir (Jessor, 1987). OECD'nin öğrencilerde iyi oluş değerlendirme raporuna göre, Türkiye'de 15 yaş düzeyindeki öğrencilerin yüzde 18,6'sı ayda en az birkaç kez akranları tarafından fiziksel ya da sözel şiddete maruz kalmaktadır (OECD, 2017). Çakar ve diğerlerinin (2015), anadolu lisesi ve meslek lisesinde öğrenim gören öğrenciler ve bu liselerde görev yapan öğretmenler ile yaptıkları araştırmada şiddet, saldırganlık ve kurallara uymama hem öğrencilerin hem de öğretmenlerin ifade ettiği başlıca problem davranışlar arasında yer almaktadır.

Okula devam etmede yaşanan problemler, problem davranışlardan biri olan, okul terkinin en temel göstergelerinden biridir (Özer, Gençtanırım ve Ergene, 2011). Türkiye'de öğrencilerin okulu ve dersi asma, derse geç kalma oranları OECD ülkeleri ortalamasından daha yüksektir (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2016).

Türkiye'de yapılan araştırmalar değerlendirildiğinde elde edilen bulgular, problem davranışların ergenlerde yaş ve sınıf düzeyi ile birlikte arttığı yönündedir (Ayas ve Pişkin, 2011; Ercan, Türkmen, Karaman ve Çok, 2011; Güler, Güler, Ulusoy ve Bekar, 2009; Öngören, Sarıefe ve Balcı, 2017; Telef, 2014; Tuzgöl-Dost ve Keklik, 2014). Bu bilgiler ışığında, farklı problem davranışların en çok ergenlik döneminde yoğunlaştığı sonucuna ulaşılmaktadır. Bununla birlikte, ergenlik döneminde yaşanan bir problem davranışın, başka problem davranışların görülme olasılığını artırdığı görülmektedir.

Problem davranışların artış gösterdiği ergenlik dönemi, ortaöğretim kademesine denk gelmektedir. Yapılan bu araştırmanın çalışma grubunu, mesleki ve teknik anadolu lisesi öğrencileri oluşturmaktadır. Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA) ulusal raporunda yer alan verilere göre, mesleki ve teknik anadolu lisesi öğrencileri fen ve okuma becerileri sıralamasında yedinci, ortaöğretim türü arasında sondan ikinci, matematik becerileri puanları sıralamasında ise sondan üçüncü sırada yer almaktadır (akt. MEB, 2016). Akademik olarak başarısız olan öğrenciler hem okul hem de sosyal yaşamda bazı problemlerle karşılaşmakta; öğrenciler bu problemlerin üstesinden gelmek için uygun olmayan çözüm yöntemleri olan alkol, sigara kullanımı ve antisosyal davranışlar gibi problem davranışlara yönelmektedir (Gençtanırım-Kuru, 2010).

Alanyazında mesleki ve teknik anadolu lisesinde öğrenim gören öğrencilerde görülen problem davranışlarla ilgili çalışmalar yer almaktadır. Çelik ve Ereskici (2008), yaptıkları araştırmada meslek lisesi öğrencilerinin %10,5'nin arkadaşları ile kavga etmekten kaçınmadığı, %20'sinin öfkelendiğinde hakaret ya da küfrettiği, %23,4'ünün kendisine hakaret eden bir kişiye fiziksel şiddet uyguladığı, %19'unun kopya çektiği, %26,9'unun bilek gücü ile hak arandığını düşündüğü, %6,8'nin okulda sık sık kavga ettiğini saptamıştır. Öğretmen görüşlerine göre meslek lisesi öğrencilerinin disiplin problemlerinin incelendiği bir araştırmada, öğrencilerin başlıca disiplin problemlerinin dersi dinlememe, derste izinsiz konuşma ve derslere ilgisizlik olduğu (Tunç, Yıldız ve Doğan, 2015), bir diğer araştırmada ise meslek liselerinde öğretmenlerin karşılaştıkları öğrenci kaynaklı problemlerin, saygısız ve sorumsuz davranış sergileme, öğretmene karşı gelme ve uyarıları dikkate almama olduğu (Çavuşoğlu ve Savaş, 2016) sonucuna ulaşılmıştır. Mesleki ve teknik anadolu lisesinde yapılan bir başka araştırmada, okul devamsızlığının ve okul arkadaşları ile yaşanan anlaşmazlığın okul terkinde başlıca nedenler olduğu saptanmıştır (Taş, Selvitopu, Bora ve Demirkaya, 2013). Altındağ Rehberlik ve Araştırma Merkezinin, Altındağ ilçesinde yer alan okullarda yaptığı araştırmada, ilçede mesleki ve teknik anadolu lisesinde öğrenciler arasında yaşanan şiddet olaylarının diğer okul türlerine göre daha yüksek oranda olduğu belirlenmiştir (Altındağ Rehberlik ve Araştırma Merkezi, 2011). Araştırma sonuçları değerlendirildiğinde, Türkiye'de tüm lise türleri içinde büyük bir orana sahip mesleki ve teknik anadolu lisesinde de farklı problem davranışların tespit edildiği görülmektedir

Psikolojik danışma ve rehberlik (PDR) hizmetlerinde, kriz odaklı, iyileştirici, gelişimsel ve önleyici olmak üzere birbiri ile örtüşen dört yaklaşım tanımlanabilir. Bu yaklaşımlar içinde gelişimsel rehberlik yaklaşımı, önleyici, iyileştirici ve kriz odaklı yaklaşımları da içermektedir (Myrick, 2011). Önleyici yaklaşım, problem davranışların görülme sıklığını, yaygınlığını ve etkisini azaltmak üzere tasarlanmış müdahaleleri içermektedir (Romano ve Hage, 2000). Önleyici yaklaşım kapsamında ikincil önleme programları risk altında olan, daha ciddi davranış problemlerine dönüşme olasılığı yüksek problem davranışa sahip öğrencileri hedefler (Dupper, 2010). Okullarda, prob-

lem davranışlar ile ilgili risk faktörlerinin azaltılarak, koruyucu faktörlerin güçlendirilmesi önem taşımaktadır. Bu nedenle, okullarda PDR hizmetleri kapsamında, öğrencilerin beceri gelişimlerini sağlayacak önleyici çalışmalara yer verilmelidir (Siyez ve Aysan, 2015).

Gençlerin, özellikle de risk altındaki gençlerin, sağlıklı ilişkiler kurması ve sürdürmesi, akran desteği sağlaması ve şiddete son verebilmesi için, eğitime ve becerilere ihtiyacı vardır (Wolfe, Jaffe ve Brooks, 2006). Yaşam becerileri eğitimi, çocuk ve gençlerin sağlığına katkıda bulunan ve onların psikososyal becerilerini geliştirmek ve problem davranışlarını önlemek için etkili metotlardan biridir (Zhou ve Ye, 2002). Yaşam becerileri, okullarda açıkça ve yapılandırılmış bir şekilde öğretilirse, çocuk ve ergenleri güçlendirerek, yarının yetişkinlerinin kalitesinin artırılmasına yardımcı olmaktadır (Bharath ve Kumar, 2008). Öğülmüş (2006), okullarda şiddetin önlenmesi ve güvenli okulların sağlanmasında, yaşam becerileri eğitimlerinin geliştirilmesi ve uygulanmasına vurgu yapmaktadır.

Yaşam becerileri eğitimi çalışmaları hâlen tüm dünyada, gelişme ve önleme programları olarak gençler için risk faktörlerinin azaltılması ve koruyucu faktörlerin geliştirilmesi amacıyla kullanılmaktadır (Yavuz, 2004). Yaşam becerileri psikoeğitim programının ergenlerin sigara, alkol, uyuşturucu kullanımı ve duygusal ve davranışsal sorunları azaltmada (Fagan ve Mihalic, 2003; Giannotta ve Weichold, 2016; Mahmoudi-Gharaei, Alavi ve Shahrivar, 2008; Mutiso, Musyimi, Gitonga, Musau ve Ntede, 2017; Seal, 2006; Sorensen, Gupta, Nagler ve Viswanath, 2012) etkili olduğuna ilişkin bulgular alanyazında yer almaktadır.

Bu araştırmanın genel amacı, Yaşam Becerileri Psikoeğitim Programı'nın (YBPP) mesleki ve teknik anadolu lisesinde 11. sınıfta öğrenim gören kız öğrencilerin, yaşam becerileri ve problem davranışları üzerindeki etkisini incelemektir. Bu genel amaç doğrultusunda, araştırmanın denenceleri ve alt soruları aşağıda verilmiştir:

1. YBPP'ye katılan deneklerin, Yaşam Becerileri Ölçeği ön test puan ortalamaları ve son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark vardır ve son test ile izleme-1 ve izleme-2 puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark yoktur.
2. YBPP'ye katılan deneklerin, Davranış Problemleri Ölçeği ön test puan ortalamaları ve son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark vardır ve son test ile izleme-1 ve izleme-2 puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark yoktur.
3. Katılımcıların programa ilişkin değerlendirmeleri nelerdir?
4. Katılımcıların problem davranışlarına ilişkin öğretmenlerin değerlendirmeleri nelerdir?

Yöntem

Grupların eşleştirilip seçkisiz olarak deney ve kontrol grubu olarak atandığı çalışmalar yarı deneysel desen olarak kabul edilmektedir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün,

Karadeniz ve Demirel, 2012). Deney ve kontrol grubunun belirlenmesinde grupların eşleştirilmesi nedeniyle, araştırmanın yaklaşımı yarı deneyseldir. Araştırmada öntest, sontest, izleme-1 ve izleme-2 kontrol gruplu 2x4 karışık (split plot) desen kullanılmıştır. Bu desende birinci faktör bağımsız işlem gruplarını (deney ve kontrol) gösterirken, ikinci faktör ise tekrarlı ölçümleri (öntest, sontest, izleme-1 ve izleme-2) göstermektedir (Büyüköztürk, 2001). Araştırmanın bağımsız değişkeni "Yaşam Becerileri Psikoeğitim Programı", bağımlı değişkenleri ise 11. sınıf öğrencilerinin yaşam becerileri ve problem davranışlarıdır.

Davranış bilimlerinde yaygın olarak kullanılan uygun örnekleme yönteminde (convenience sampling), araştırma için uygun olan ve kolay ulaşılabilir katılımcılar araştırmaya dahil edilir (Gravetter ve Forzano, 2018). Problem davranışların sıklığını ve yaşa göre değişimini incelemenin yollarından biri, bireylerin problem davranışlarını kendilerinin ifade ettiği ölçekler kullanmaktır. Ancak yapılan bu incelemelerde, cezalandırılma ihtimali bulunan veya bazen yasadışı da olabilen problem davranışların ifade edilebilmesi, bireylerin kimliklerinin gizli kalması garantisine ve güvene dayalıdır (Smith, 2017). Araştırmada uygun örneklem olması ve uygulamanın etkililiğini artırmak amacıyla araştırmacının okulu seçilmiştir. Ölçek uygulamalarında isim belirtme zorunluluğu nedeniyle, araştırmacının öğrenciler ile güven ve gizliliğe dayalı sağladığı iletişim de dikkate alınarak okul psikolojik danışmanının görev yaptığı okul ve sorumlu olduğu 11. sınıf düzeyinde araştırmanın yapılması tercih edilmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırma Ankara ili Altındağ ilçesinde sadece kız öğrencilerin öğrenim gördüğü bir mesleki ve teknik anadolu lisesinde yapılmıştır. Ankara'nın merkezinde yer alan ve büyük ilçelerinden biri olan Altındağ, daha çok göç ile gelen, çoğunlukla işsiz veya yetersiz gelire sahip olan ve eğitim seviyesi düşük bireylerden oluşan, suç davranışının sıklıkla yaşandığı (Ankara Kalkınma Ajansı, 2011), Ankara'nın diğer ilçeleri ile karşılaştırıldığında sosyoekonomik ve kültürel açıdan dezavantajlı ve risk faktörlerinin daha fazla olduğu bir ilçedir. (Yüceşahin ve Tuysuz, 2011).

Çalışma grubu lisede davranış problemlerinin ve disiplin sorunlarının daha fazla görüldüğü 11. sınıf düzeyinden seçilmiştir. Öğrenci problem davranışlarının daha çok okul disiplin kuruluna iletildiği 11. sınıf düzeyinden dört şube belirlenmiştir. Belirlenen dört şubeye Davranış Problemleri Ölçeği (DPÖ) uygulanarak, daha fazla problemli davranış gösterdiği tespit edilen 32 öğrenci çalışma grubuna alınmıştır. Kura çekilerek her biri 16 kız öğrenciden oluşan deney ve kontrol grubu oluşturulmuştur. Öğrencilerin ortalama yaşı 17'dir.

Yaşam Becerileri Psikoeğitim Programı (YBPP)

Bu çalışmada YBPP, araştırmacı tarafından tasarlanmış ve uygulanmıştır. Program tasarım süreci Nazlı'nın (2016) önerdiği şekilde iki adımda gerçekleştirilmiştir:

1. YBPP'nin Altyapısının Hazırlanması

YBPP'nin altyapısı hazırlanırken, öncelikle hedef grubun özellikleri dikkate alınarak programın amacı belirlenmiş, teorik temeller ve literatür gözden geçirilmiştir. Öğrencilerin yaşı, gelişim dönemi özellikleri, gelişim görevleri, sosyokültürel özellikler dikkate alınmıştır. Program, öğrencilerin ilgisini çeken, aktif katılımlarını sağlayan, beceri uygulamalarına dönük psikoeğitim ve atölye oturumları şeklinde tasarlanmıştır (Brown, 2013; Chen ve Rybak, 2004; Glass, 2010; Jacobs, Masson ve Harvill, 2012).

Öğrencilerin yaşam becerileri ihtiyaçlarını belirlemek için okul müdürü, müdür yardımcıları, öğretmenler ile görüşmeler yapılmış; okulda görevli iki psikolojik danışmanın görüşleri alınmıştır. Ayrıca öğrencilerin yaşam becerileri ihtiyaçlarına yönelik velilerin talepleri dikkate alınmıştır. Öğrenciler ile yapılan bireysel görüşmeler ve öğrencilere daha önceki yıllarda uygulanan Problem Tarama Envanteri, Otobiyografi, Başarısızlık Nedenleri Anketi, Devamsızlık Nedenleri Anketi gibi bireyi tanıma teknikleri verilerinden elde edilen sonuçlar değerlendirilmiştir. Tüm görüşmeler, gözlemler ve bireyi tanıma tekniklerinden elde edilen bilgiler ışığında tasarlanan programda öğrencilerin ihtiyacı olduğu belirlenen kendini tanıma, etkili kişiler arası iletişim, sorumluluk ve kariyer planlama becerilerinin geliştirilmesine yardımcı olacağı düşünülen çalışmalara yer verilmiştir.

2. YBPP Tasarım Süreci

YBPP ikincil müdahale düzeyinde bir ön oturum, sekiz psikoeğitim oturumu, sekiz atölye oturumu ve son oturum olarak tasarlanmıştır (Tablo 1). Programın alt yapısı tamamlandıktan sonra, psikoeğitim programının dört öğesi olan, kazanım, içerik, süreç ve değerlendirme öğeleri esas alınarak program tasarlanmıştır. Programın kazanımlarının belirlenmesinde Wellman ve Moore taksonomisi olan algılama, kavrama ve genelleme aşamaları dikkate alınmıştır (Nazlı, 2016). YBPP'de yer alan kazanımlar sadece algılama ve kavrama düzeyinde belirlenmiştir (Tablo 1).

Psikoeğitim oturumları daha çok bilgi vermeye; atölye oturumları ise öğrencinin aktif olarak katıldığı ve becerilerin uygulanmasına dönük etkinliklerden oluşturulmuştur. Hazırlanan program uzman görüşüne sunulmuş; öneriler doğrultusunda revize edilerek pilot uygulaması yapılmıştır. Pilot uygulama için, uygulama grubunun dışında 11. sınıfta öğrenim gören 15 öğrenciye programın üç oturumu uygulanmıştır. Pilot uygulamada, araştırmacı tarafından programın hedef gruba uygunluğu, süresi ve içeriği değerlendirilmiştir. Pilot uygulama sonucunda etkinliklerin süreye uygunluğu ve öğrencilerin etkinliklere ilgisi değerlendirilerek uygulamaya hazır hâle getirilmiştir.

Tablo 1. Yaşam Becerileri Psikoeğitim Programı Oturumları

Oturum Adı	Kazanımlar
Oturum- Ön Oturum: Programın Amacı	Programın amacı, içeriği ve sürecini fark eder.
Oturum ve Atölye - 1: Kendini Tanıma	Kişisel özelliklerini fark eder. Güçlü ve zayıf yönlerini fark eder.
Oturum ve Atölye - 2: Duyguları Tanıma	Yaşadığı duyguları fark eder.
Oturum ve Atölye - 3: Etkili Kişiler Arası İletişim	Etkili kişilerarası iletişimin önemini kavrar.
Oturum ve Atölye - 4: Dinleme ve Empati	Empati becerisini uygular. Etkili dinleme becerisini temel düzeyde uygular.
Oturum ve Atölye - 5: Kişisel Sorumluluk	Kişisel sorumluluklarını fark eder.
Oturum ve Atölye - 6: Sorumluluk Alanları	Sorumluluk alanlarını kavrar.
Oturum ve Atölye -7: Kariyer Planlama	Kariyer planlaması yapmanın önemini kavrar. Kişilik özellikleri ve meslekler arasındaki ilişkiyi fark eder.
Oturum ve Atölye - 8: Kariyer Planlama	Mesleki hedefine ulaşmak için plan yapmanın önemini kavrar.
Son Oturum: Programın Amacı	Programda elde ettiği kazanımlardan gelecek yaşamında nasıl yararlanabileceğini kavrar.

YBPP'nin süreç ve içerik özeti şu şekildedir:

Ön Oturum: Grup üyelerine YBPP'nin amacı, oturumlar ve atölyelerin zamanı, sayısı, süresi ve konu başlıkları ile ilgili bilgi verilmiştir. Grup kuralları grup üyeleri ile birlikte oluşturulmuştur. Program süresince yapılan çalışmaları saklayabilmeleri ve yeniden gözden geçirebilmeleri için her grup üyesine bir kişisel dosya verilmiştir. Oturum sonunda grup üyelerinden gelen sorular cevaplanarak, oturum sonlandırılmıştır.

1.Oturum-Kendini Tanıma: Isınma etkinliği olarak *"Tombala"* (Altınay, 2009) oyunu oynanmıştır. Kendini tanımanın önemi ile ilgili bilgilendirme yapılmıştır. *"Güçlü Yönlerim"* etkinliği yapılmıştır. Oturum sonunda birinci alıştırma olarak grup üyelerinin kendilerinde gözlemledikleri güçlü ve güçlendirmelerini düşündükleri yönleri yakınlarına (aile, arkadaş, öğretmen vb.) sormaları ve cevaplarını forma not etmeleri istenmiştir. Kişisel özelliklerini değerlendirmeleri için ikinci alıştırma olarak *"Elbise Dolabım"*(Külahoğlu, 2011) formu grup üyelerine verilmiştir.

1.Atölye-Kendini Tanıma: Birinci oturumda verilen alıştırmalar grup üyeleri birlikte değerlendirilmiştir. "*Benim Güçlü Ağacım"* etkinliği ile grup üyelerinin güçlü yönleri, neleri iyi yapabildikleri, yapmaktan hoşlandıkları şeyler ve kişisel özellikleri belirlenmiştir.

2.Oturum- Duyguları Tanıma: Lider, duyguları fark etmek ve ifade etmenin önemi ile ilgili bilgi vermiştir. Daha sonra grup üyeleri dört gruba ayrılarak, üyelerden yaşadıkları duyguların bir listesini oluşturmaları istenmiştir. Oluşturulan listelerde yer alan benzer duygu ifadeleri ve farklı duygu ifadelerinin neler olduğu tartışılmıştır. Daha sonra duyguların davranışsal ifadeleri değerlendirilmiştir. Grup üyelerinin verilen duygu listesini incelemeleri ve daha önce fark etmedikleri duygu ifadelerini tespit etmeleri sağlanmıştır. Oturum sonunda grup üyelerinin kendilerinin ve çevrelerindeki bireylerin yaşadıkları duyguları araştırmaları ve kaydetmelerine yönelik üç form alıştırma olarak verilmiştir.

2.Atölye-Duyguları Tanıma: Oturumda öncelikle grup üyelerinin yaptığı alıştırmalar değerlendirildikten sonra *"Duygu Kumbarası"* etkinliği yapılmıştır. Grup üyelerinden duygu kumbarasından bir duygu kartı çekmeleri ve çektikleri karttaki duyguyu grup üyelerine söylemeden nasıl bir durumda o duygunun yaşanacağını ifade etmeleri veya karttaki duyguya ait bedensel hangi değişimlerin yaşandığını söz kullanmadan davranış ile anlatmaları istenmiştir. Diğer üyeler o duygunun ne olduğunu tahmin etmeye çalışmıştır.

3.Oturum-Etkili Kişiler Arası İletişim: İletişimin tanımı yapılarak, iletişimin neden önemli olduğu hakkında grup üyelerine bilgi verilmiştir. Daha sonra, "*Birbirimizle hangi yollarla iletişim sağlarız? Bu yöntemler sizce neler olabilir?"* sorusu ile grup tartışması başlatılarak grup üyelerinin cevapları alınmıştır ve lider tarafından özetlenmiştir. Bir sonraki etkinlikte grup üyelerine üç örnek durum verilerek, bu üç örnek durumda gönüllü grup üyelerinin farklı iletişim yolları (sözlü-sözsüz-yazı)ile iletişime geçmeleri istenmiştir. Daha sonra bu üç durumda hangi yollarla iletişim sağlanacağı grup üyeleri ile birlikte değerlendirilerek, konu ile ilgili bilgi verilmiştir. Oturum sonunda alıştırma olarak "İletişim Engellerimiz" formu verilerek atölye çalışmasına kadar grup üyelerinin kendileri ve çevrelerini gözlemlemeleri ve hangi iletişim engellerini kullandıklarını not etmeleri istenmiştir.

3.Atölye-Etkili Kişiler Arası İletişim: Grup üyeleri dört gruba ayrılarak, her bir gruba bir iletişim engeli durumu verilmiştir. Verilen durumlarda iletişim engeli ve iletişim engeli olmadan nasıl iletişim kurulduğuna dair bir senaryo oluşturmaları ve canlandırmaları istenmiştir. Her grubun canlandırmasından sonra iletişim engellerinin etkileri grup üyeleri tarafından değerlendirilmiştir.

4.Oturum-Dinleme ve Empati: Yüz yüze ve yüze yüze olmayan, sözel ve sözel olmayan iletişimin farklarına yönelik bir ısınma etkinliği yapılmıştır. Daha sonra lider, aktif dinlemenin önemi ve ilkeleri ile ilgili bilgi vermiştir. Aktif ve iyi bir dinleyici

olmak için dikkat edilmesi gereken hususlar birlikte incelenmiştir. "*Empati nedir?"* sorusu sorularak, tartışma başlatılmış, lider tarafından empati ile ilgili bilgi verilmiştir. Ayrıca grup üyelerine "*Empatinin Beş Anahtarı*" formu verilerek birlikte incelenmiştir. Oturum sonunda alıştırma olarak, grup üyelerinden arkadaşları veya aile üyelerini dinlerken dinleme ve empati becerilerini kullanmalarını ve bu beceriyi kullanarak dinledikleri her bir bireyi not etmeleri istenmiştir.

4.Atölye-Dinleme ve Empati: Alıştırmalar değerlendirildikten sonra, lider "İletişimin Anahtarları" etkinliğini uygulamıştır. Oluşturulan iki kişilik gruplarda bir üyeden grupta anlatabileceği yaşadığı bir olayı diğer üyeye anlatması, diğer üyenin ise etkili dinleme ve empati becerilerini kullanarak, anlatan üyeye tepki vermesi istenmiştir. Bu esnada seyirci olan diğer üyelerden ise dinleyen üyenin verdiği uygun dinleme ve empati tepkilerini takip etmesi ve not etmesi istenmiştir. Konuşma bittikten sonra dinleyen üyenin verdiği uygun iletişim tepkileri grup üyeleri tarafından söylenmiştir ve sembolik olarak üyeye iletişimin anahtarı verilmiştir.

5.Oturum-Kişisel Sorumluluk: Grup üyelerinin konuya dikkatini çekmek amacıyla, "*Büyürken"* etkinliği yapılmıştır. Etkinlik sonunda bireyin her yaşam evresinde neleri fark ettiği tartışılarak, büyürken gelişen yeterlilikler ile birlikte sorumluluğun bireyin yaşamındaki önemi vurgulanmıştır. Lider tarafından sorumluluk ile ilgili bilgi paylaşımı yapılmıştır. Grup üyelerine verilen form ile sorumluluk becerisi birlikte incelenmiş ve değerlendirilmiştir. Alıştırma olarak öğrencilerin kişisel sorumluluk alanları üzerine düşünmeleri ve verilen forma kaydetmeleri istenmiştir.

5.Atölye-Kişisel Sorumluluk: Grup üyelerinin alıştırmaları yaparken hangi kişisel sorumlulukları fark ettikleri birlikte değerlendirilmiştir. Daha sonra *"Benim İdolüm"* etkinliği yapılmıştır. Etkinlikte sorumlu davranışlar belirlenerek, ortak bir liste oluşturulmuştur. Bu liste grup üyeleri ile birlikte değerlendirilmiştir.

6.Oturum- Sorumluluk Alanlarım: Lider sorumluluk alanları ile ilgili bilgi paylaşımı yapmıştır. Daha sonra, "*Sorumluluk Alanlarım"* formu verilerek, incelenmesi istenmiştir. Verilen süre sonunda sorumluluk alanları birlikte değerlendirilmiştir. Formun son sütunu alıştırma olarak verilmiştir. Grup üyelerinin not ettikleri ve değerlendirdikleri sorumluluk alanlarından henüz yerine getirmedikleri sorumluklarla ilgili planlama yapmaları istenmiştir.

6.Atölye: Sorumluluk Alanlarım: Altıncı oturumda verilen alıştırmalarda yer alan öğrencilerin yaptıkları planlamalar değerlendirilmiştir. Başkalarına karşı sorumluluklarımızla ilgili "*Bir Kişi Olmazsa Olmaz*" etkinliği yapılmıştır. Etkinlik sonlandırıldığında lider grup üyelerine çeşitli sorular sorarak grup tartışmasını başlatmıştır. Grup tartışmasında başkalarına karşı sorumluluklarımızın önemi vurgulanmıştır.

7.Oturum-Kariyer Planlama: Grup üyelerinin konuya dikkatini çekmek için "*Sizce kariyer, meslek ve iş nedir?"* sorusu sorulmuş ve gönüllü üyelerden cevaplar alınmış-

tır. Daha sonra lider kariyer, iş ve meslek kavramları hakkında bilgi vererek, bu kavramlar arasındaki farkları sorularla netleştirmiştir. Kariyer kavramı üzerine açıklama yapıldıktan sonra "*Geleceğe Yolculuk"* etkinliği yapılmıştır. Oturum sonunda alıştırma olarak "*Geleceğe Yolculuk*" formu verilerek, grup üyelerinden sorulara verdikleri cevapları yazmaları istenmiştir. Oturum özetlenerek sonlandırılmıştır.

7. Atölye-Kariyer Planlama: Yedinci oturumda verilen alıştırma grup üyeleri ile birlikte değerlendirilmiştir. Daha sonra "*Holland Mesleki Tercih Envanteri*" uygulaması yapılmıştır. Uygulama sonrasında "*Kişiliğime Uygun Meslekler*" formu verilerek uygulama sonunda çıkan sonuçların incelenmesi sağlanmıştır. Uygulama sonuçları grup üyeleri ile birlikte değerlendirilmiştir. Atölye sonunda alıştırma olarak grup üyelerinin kişilik özelliklerine uygun meslekleri düşünmeleri ve bu meslekleri not almaları istenmiştir.

8. Oturum-Kariyer Planlama: Grup üyelerine "*Meslekler Listesi"* formu verilerek, seçmeyi düşündükleri en fazla 10 mesleği listelemeleri istenmiştir ve gönüllü üyelerin cevapları alınmıştır. İŞKUR meslekler listesini grup üyelerinin incelemeleri istenmiştir. Meslek seçiminde dikkat etmesi gereken hususlar ile ilgili bilgi paylaşımı yapılmıştır. Lider İŞKUR'un internet sitesinde yer alan mesleki bilgi dosyalarını tanıtmıştır ve mesleklerin nasıl inceleneceğini açıklamıştır. Meslekler incelenirken hangi kaynaklara başvurabilecekleri açıklanmıştır. Oturum sonunda alıştırma olarak "*Geleceği Planlamak"* ve "*Meslek İnceleme Formu" verilerek* grup üyelerinden bir sonraki atölyeye kadar seçmek istedikleri meslek veya meslekler ile ilgili araştırma yapmaları istenmiştir.

8. Atölye: Kariyer Planlama: Atölyede ilk olarak sekizinci oturumda verilen alıştırmalar değerlendirilmiştir. Lider grup üyelerinin elde ettiği bilgiler doğrultusunda yaptıkları çalışmaları pekiştirmek için "*Kariyer Merdiveni"* etkinliğini uygulamıştır.

Son Oturum: Lider tüm oturum ve atölyelerin özetini grup üyelerinden aldığı geribildirimler ile kısaca özetlemiştir. Grup üyelerinin programa ilişkin duyguları ve yaşantılarına dair bir sonlandırma etkinliği uygulanmıştır. Oturum sonunda programın değerlendirmesine yönelik ölçekler ve "Yaşam Becerileri Psikoeğitim Programı Değerlendirme Formu" uygulanmıştır.

Veri Toplama Araçları

YBPP'nin etkililiğini test etmek için, araştırmacılar tarafından geliştirilen Yaşam Becerileri Ölçeği (YBÖ) ile Felner ve arkadaşları tarafından geliştirilen Davranış Problemleri Ölçeği'nin (DPÖ) Türkçe versiyonu kullanılmıştır.

Yaşam Becerileri Ölçeği (YBÖ): Yaşam Becerileri Ölçeği (YBÖ), lise öğrencilerinin yaşam becerileri düzeyini belirlemek amacıyla araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir. Beşli likert tipi olan ölçek (1=hiçbir zaman, 5=her zaman), 16 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin kendini tanıma (KT- 4 madde), kişiler arası iletişim (Kİ-4 madde), sorumluluk (SO-4 madde) ve kariyer planlama (KP- 4 madde) olmak üzere dört alt

boyutu bulunmaktadır. Ölçekten en düşük 16, en yüksek ise 80 puan alınmaktadır. Ölçekten elde edilen yüksek puan öğrencilerin yaşam becerileri düzeyinin yüksek olduğunu göstermektedir. YBÖ'nün yapı geçerliğinin belirlenmesi amacıyla açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Açımlayıcı faktör analizi (AFA) sonucunda açıklanan toplam varyansın %52 olduğu ve YBÖ'nün toplam puanının alınabileceği belirlenmiştir. Yapılan doğrulayıcı faktör analizi (DFA) sonucu (χ2=255,32, sd=100, RMSEA=0,059, SRMR=0,0511, NNFI=0,930, CFI=0,942) modelin iyi uyuma sahip olduğunu göstermektedir. Ölçeğin güvenirlik çalışmalarında AFA ve DFA için kullanılan veri setlerinden ayrı ayrı elde edilen iç tutarlık (cronbach α) katsayıları sırasıyla 0.83 ve 0.81 olarak hesaplanmıştır.

***Davranış Problemleri Ölçeği (DPÖ)*:** Bu çalışmada Felner ve arkadaşları tarafından geliştirilen Davranış Problemleri Ölçeği'nin (DPÖ) Türkçe versiyonu kullanılmıştır. DPÖ, üçlü likert tipi ile derecelendirilen (0-hiçbir zaman, 1-bazen, 2-sık sık) on maddeden oluşmaktadır. Kaba Tavır (KT) ve Kurallara Uymama (KU) alt boyutlarından oluşan ölçek; öğrencilerin, okul kurallarına uymama, yalan söyleme, derse girmeme, okulu asma, kaba davranma ve başkalarına vurma gibi problem davranışları hangi sıklıkla gösterdiklerini belirlemektedir. DPÖ'nün Türkçe formunun yapı geçerliğinin değerlendirilmesinde, ölçeğin iki faktörlü yapısı doğrulayıcı faktör analizi ile test edilmiştir. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda (χ2(35)=166.09, p=0.01; χ2/df=4.745; GFI=0.939, CFI=0.893, RMSEA=0.083, SRMR=0.049) ölçeğin orijinal yapısının Türk lise öğrenci grubunda doğrulandığını göstermiştir. Ölçüte dayalı geçerliliği çalışmasında Çok Boyutlu Öğrenci Yaşam Doyumu Ölçeği (ÇBÖYDÖ) ile DPÖ arasındaki korelasyon hesaplanmıştır. DPÖ ile ÇBÖYDÖ arasındaki korelasyon (r=-0.30, p<0.01) anlamlı ve görece yüksek bulunmuştur. DPÖ'nün güvenirliğinin incelenmesinde Cronbach alfa katsayıları hesaplanmış ve ölçeğin iç tutarlık katsayısı 0.80 olarak bulunmuştur. Alt faktörlere ilişkin iç tutarlık katsayıları Kaba Tavır için 0.71, Kurallara Uymama için 0.70 olarak bulunmuştur (**Çelik-Örücü**, Bugay, Tuna, Çok ve Aşkar , 2015).

Verilerin Toplanması ve Analizi

Deney ve kontrol grubuna ön testler uygulandıktan sonra; deney grubuna araştırma kapsamında tasarlanan YBPP, kontrol grubuna ise Millî Eğitim Bakanlığının (MEB) geliştirdiği üç oturumluk "Stresle Başa Çıkma" etkinlikleri uygulanmıştır. Deney grubuna psikoeğitim oturumları haftada bir ders saati (40 dakika) ve Çarşamba günü, atölye oturumları ise haftada iki ders saati (40+40 dakika) ve Pazartesi günü yapılmıştır.

YBPP uygulaması bittikten sonra, deney ve kontrol gruplarına son test uygulanmış ve iki izleme verisi toplanmıştır. Programın son oturumundan bir buçuk ay sonra birinci izleme; birinci izlemeden üç ay sonra ise ikinci izleme verisi toplanmıştır. İkinci izleme verisi yaz tatili sonrası deney ve kontrol grubundaki öğrenciler 12. sınıfa başladıklarında toplanmıştır.

Araştırmaya katılan deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin, YBPP öncesindeki problem davranışları ve yaşam becerilerinin ne düzeyde olduğu incelenmiştir. Öntest puanlarının dağılımı Shapiro-Wilk testi ile incelenmiş ve normallikten manidar sapma olmadığı belirlenmiştir. Elde edilen bulgular, uygulama öncesinde deney ve kontrol grubu arasında istatistiksel olarak manidar bir farkın bulunmadığı, problem davranışları (0.23, p<.05) ve yaşam becerileri puanları (0.94, p<.05) bakımından benzer oldukları tespit edilmiştir.

YBPP'nin deneklerin yaşam becerileri üzerindeki etkisinin incelenmesi için, öntest, sontest, izleme-1, izleme-2 şeklinde yapılan tekrarlı ölçümlerin ortalamaları karşılaştırılmıştır. YBPP'nin etkisinin değerlendirilmesi amacıyla grup (deney, kontrol) ana etkisi, ölçüm (öntest, sontest, izleme-1, izleme-2) ana etkisi ve grup*ölçüm etkileşim etkisi tekrarlı ölçümler ANOVA testi kullanılarak incelenmiştir (Field, 2009; Ho, 2009). Araştırma kapsamında yapılan istatistiksel testlerde .05 manidarlık düzeyi benimsenmiştir.

Bulgular

Uygulanan programın öğrencilerin yaşam becerileri ve problem davranışlarına etkisini incelemek için yapılan analizler iki başlıkta aşağıda verilmiştir.

1. YBPP'nin Öğrencilerin Yaşam Becerilerine Etkisi

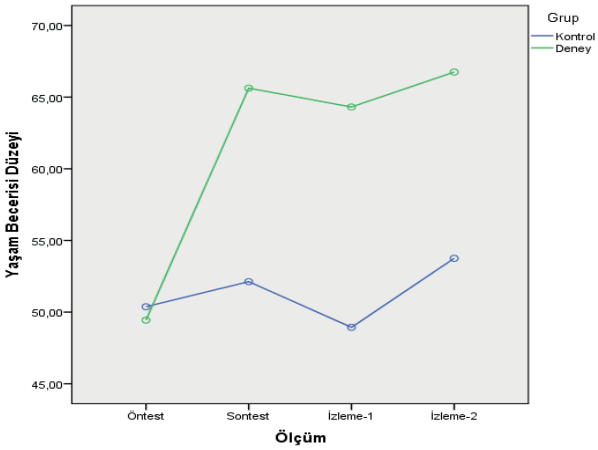
Yaşam becerileri için yapılan iki-yönlü tekrarlı ölçümler ANOVA sonuçları Tablo 2'de verilmiştir. Tablo 2'de verilen iki-yönlü tekrarlı ölçümler ANOVA sonuçlarında öncelikle grup ana etkisi incelenmiştir. Deney-kontrol grubunun öntest, sontest, izleme-1, izleme-2 ölçümlerinden oluşan ortalama vektörlerinin karşılaştırıldığı durumda grup ana etkisinin manidar olduğu görülmektedir ($F(1,15)=74,72$ $p<.05$). Elde edilen bulgu, tekrarlı ölçümlerin ortalamaları dikkate alındığında deney grubu ile kontrol grubu arasındaki farkın manidar olduğunu göstermektedir. Etki büyüklüğü için hesaplanan eta kare değeri incelendiğinde grubun tekrarlı ölçümlerin ortalamaları üzerinde geniş bir etkiye ($\eta 2=0,84$) sahip olduğu görülmüştür. Tekrarlı ölçümlerin ortalamaları üzerinden yapılan Bonferroni testinde kontrol grubuna ($\overline{x} = 51,30$) göre deney grubunun ($\overline{x} = 61,53$) yaşam becerileri düzeyinin manidar şekilde daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Elde edilen bulgular uygulanan YBPP'nin deney grubundaki öğrencilerin yaşam becerileri düzeyini artırmada geniş bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir.

Tablo 2. *Yaşam Becerileri İki-Yönlü Tekrarlı Ölçümler ANOVA Sonuçları*

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	η^2
Gruplararası						
Grup	3351,76	1	3351,76	74,72	0,000	0,833
$Hata_{Grup}$	672,87	15	44,86			
Gruplar içi						
Ölçüm	2021,34	3	673,78	78,04	0,000	0,839
Grup *Ölçüm	1356,40	3	452,13	35,73	0,000	0,704
$Hata_{Grup*Ölçüm}$	569,48	45	12,66			

Tablo 2 incelendiğinde gruptan bağımsız olarak tekrarlı ölçümlerin ortalamaları arasındaki farkı gösteren ölçüm ana etkisinin manidar olduğu görülmektedir ($F_{(3,45)}$=78,04 p<.05). Bu durum, gruptan bağımsız olarak en az iki tekrarlı ölçümün ortalamaları arasında manidar bir fark olduğunu göstermektedir. Betimsel olarak incelendiğinde her iki grupta bulunan öğrencilerin yaşam becerileri düzeyinin sırasıyla öntest ($\overline{x}$ = 49,91), sontest ($\overline{x}$ = 58,88), izleme-1 ($\overline{x}$ = 56,62), izleme-2 ($\overline{x}$ = 60,25) şeklinde gerçekleştiği görülmüştür. Manidar farkın hangi ölçümler arasında olduğunun belirlenmesi için yapılan Bonferroni ikili karşılaştırma sonuçları incelendiğinde sontest-izleme-1 ortalaması dışında diğer tüm ikili karşılaştırmalarda farkın manidar olduğu belirlenmiştir. Buna göre, deneysel işlem öncesine göre deney grubunda yer alan öğrencilerin, yaşam becerileri düzeylerinin deneysel işlem sonrası manidar şekilde arttığı, sontest ile izleme-1 arasında manidar bir değişimin olmadığı, izleme-1 ile izleme-2 arasında geçen sürede öğrencilerin yaşam becerileri düzeylerinde manidar bir artış gerçekleştiği belirlenmiştir. Deney grubundaki öğrencilerin izleme-2 testi puanları referans alındığında öntest, sontest ve izleme-1 testi puanlarına göre manidar şekilde yüksek olduğu görülmektedir. Zamanın ölçümler üzerindeki etki büyüklüğü incelendiğinde ise geniş bir etkiye (η^2=0,84) sahip olduğu belirlenmiştir.

Tablo 2 incelendiğinde öğrencilerin yaşam becerileri üzerindeki grup*ölçüm etkileşim etkisinin manidar olduğu görülmektedir ($F_{(3,45)}$=35,53 p<.05). Buna göre deney ve kontrol grubunun tekrarlı ölçümleri etkileşiminden oluşan ortalamalardan en az ikisi için manidar farkın bulunduğu söylenebilir. Grup*ölçüm etkileşiminin öğrencilerin yaşam becerileri üzerindeki etkisi incelendiğinde geniş bir etkiye (η^2=0,703) sahip olduğu görülmüştür. Manidar farkın hangi etkileşim grupları arasında olduğunun belirlenmesi için Bonferroni çoklu karşılaştırma testi kullanılmıştır. Grup*ölçüm etkileşiminin öğrencilerin yaşam becerileri üzerindeki etkisi Şekil 1'de verilen çizgi grafiğinde de görülmektedir.



Şekil 1. Yaşam Becerileri Grup*Ölçüm Etkileşimi Çizgi Grafiği

Şekil 1'de verilen grafik incelendiğinde, YBPP sonrası deney grubundaki öğrencilerin yaşam becerileri düzeyinde manidar şekilde artış gerçekleşirken, kontrol grubundaki öğrencilerin yaşam becerilerindeki değişim manidar bulunmamıştır. Sontest puanları ile izleme testi puanları arasındaki farkların manidarlığı incelendiğinde, hem deney grubundaki öğrencilerin hem de kontrol grubundaki öğrencilerin sontest, izleme-1 ve izleme-2 tekrarlı ölçümleri arasındaki farkların manidar olmadığı görülmektedir. Buna göre hem deney hem de kontrol grubundaki öğrencilerin sontest yaşam becerileri düzeylerinin zamanla manidar şekilde değişmediği ve sontest puanlarının kalıcı olduğu söylenebilir.

2. YBPP'nin Öğrencilerin Problem Davranışlarına Etkisi

Problem davranışlar için yapılan iki-yönlü tekrarlı ölçümler ANOVA sonuçları Tablo 3'te verilmiştir.

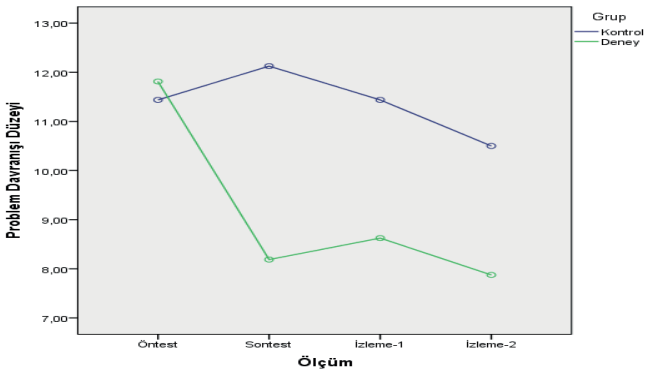
Tablo 3. Problem Davranışlar İki-Yönlü Tekrarlı Ölçümler ANOVA Sonuçları

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	$\eta 2$
Gruplararası						
Grup	162,00	1	162,00	41,90	0,000	0,736
$Hata_{Grup}$	58,00	15	3,87			
Gruplar içi						
Ölçüm	98,44	3	32,81	43,99	0,000	0,746
Grup *Ölçüm	81,56	3	27,19	35,53	0,000	0,703
$Hata_{Grup*Ölçüm}$	34,44	45	0,77			

Tablo 3'te verilen iki-yönlü tekrarlı ölçümler ANOVA sonuçlarında öncelikle grup ana etkisi incelenmiştir. Deney-kontrol grubunun öntest, sontest, izleme-1, izleme-2 ölçümlerinden oluşan ortalama vektörlerinin karşılaştırıldığı durumda grup ana etkisinin manidar olduğu görülmektedir ($F_{(1,15)}$=41,90 p<.05). Elde edilen bulgu, tekrarlı ölçümlerin ortalamaları dikkate alındığında deney grubu ile kontrol grubu arasındaki farkın manidar olduğunu göstermektedir. Etki büyüklüğü için hesaplanan eta kare değeri incelendiğinde grubun tekrarlı ölçümlerin ortalamaları üzerinde geniş bir etkiye (η^2=0,74) sahip olduğu görülmüştür. Tekrarlı ölçümlerin ortalamaları üzerinden yapılan Bonferroni testinde kontrol grubuna ($\overline{x}$ = 11,38) göre deney grubunun ($\overline{x}$ = 9,13) problem davranışları düzeyinin manidar şekilde daha düşük olduğu belirlenmiştir. Elde edilen bulgular uygulanan YBPP'nin deney grubunda yer alan öğrencilerin, problem davranışlarını azaltmada geniş bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir.

Tablo 3 incelendiğinde gruptan bağımsız olarak tekrarlı ölçümlerin ortalamaları arasındaki farkı gösteren ölçüm ana etkisinin manidar olduğu görülmektedir ($F_{(3,45)}$=43,99 p<.05). Bu durum gruptan bağımsız olarak en az iki tekrarlı ölçümün ortalamaları arasında manidar bir fark olduğunu göstermektedir. Betimsel olarak incelendiğinde her iki grupta bulunan öğrencilerin, problem davranışları düzeyinin sırasıyla öntest ($\overline{x}$ = 11,62), sontest ($\overline{x}$ = 10,16), izleme-1 ($\overline{x}$ = 10,03), izleme-2 ($\overline{x}$ = 9,19) şeklinde zamanla düşüş eğiliminde olduğu görülmüştür. Manidar farkın hangi ölçümler arasında olduğunun belirlenmesi için yapılan Bonferroni ikili karşılaştırma sonuçları incelendiğinde sontest-izleme-1 ortalaması dışında diğer tüm ikili karşılaştırmalarda farkın manidar olduğu belirlenmiştir. Etki büyüklüğü açısından incelendiğinde zamanın ölçümler üzerinde geniş bir etkiye sahip olduğu görülmektedir. Elde edilen bulgular gruptan bağımsız olarak deney grubundaki öğrencilerin problem davranışlarının zaman içerisinde manidar şekilde azaldığını göstermektedir.

Tablo 3 incelendiğinde öğrencilerin, problem davranışları üzerindeki grup*ölçüm etkileşim etkisinin manidar olduğu görülmüştür ($F_{(3,45)}$=35,53 p<.05). Buna göre deney ve kontrol grubunun tekrarlı ölçümleri etkileşiminden oluşan ortalamalardan en az ikisi için manidar farkın bulunduğu söylenebilir. Grup*ölçüm etkileşiminin deney grubundaki öğrencilerin problem davranışları üzerindeki etkisi incelendiğinde geniş bir etkiye (η^2=0,703) sahip olduğu görülmektedir. Manidar farkın hangi etkileşim grupları arasında olduğunun belirlenmesi için Bonferroni çoklu karşılaştırma testi kullanılmıştır. Grup*ölçüm etkileşiminin öğrencilerin problem davranışları üzerindeki etkisi Şekil 2'de verilen çizgi grafiğinde de görülmektedir.



Şekil 2. Problem Davranışları Grup*Ölçüm Etkileşimi Çizgi Grafiği

Şekil 2'de verilen grafik incelendiğinde problem davranış düzeyi bakımından deneysel işlem öncesi benzer olan öğrenciler arasından, deney grubundaki öğrencilerin deneysel işlem sonrası problem davranışları düzeyinde, manidar şekilde düşüş gerçekleşirken, kontrol grubundaki öğrencilerin problem davranışları düzeyinde ise manidar olmayan bir artış gerçekleşmiştir. Deneysel işlem sonrası deney grubunun problem davranışları düzeyindeki düşüşün kalıcı olduğu izleme testlerinde görülmüştür. Deney grubunun deneysel işlem sonrası problem davranışları düzeyi ile izleme-1 ve izleme-2 ölçümleri arasındaki farklar manidar bulunmamıştır. Deney grubunun problem davranışları düzeyinin sontest, izleme-1 ve izleme-2 ölçümlerinde kontrol grubunun tüm tekrarlı ölçümlerine göre manidar şekilde düşük olduğu belirlenmiştir. Buna karşılık kontrol grubunun tekrarlı ölçümleri arasında sadece sontest ile izleme-2 ölçümleri arasındaki farkın manidar olduğu belirlenmiştir. Elde edilen bulgular uygulanan YBPP'nin öğrencilerin problem davranışları düzeyini azaltmada etkili olduğunu ve bu etkinin kalıcı olduğunu göstermektedir.

Tartışma ve Sonuç

Yapılan araştırmada elde edilen bulgular, YBPP'ye katılan öğrencilerin programa katılmayan öğrencilere göre yaşam beceri düzeylerinin anlamlı bir şekilde arttığını ve bu etkinin kalıcı olduğunu göstermektedir. Elde edilen sonuçlar, araştırmanın amacını desteklemektedir. Alanyazında yaşam becerileri programlarının, öğrencilerin yaşam becerilerinin gelişimini sağladığına dönük bulgular yer almaktadır. Yaşam becerileri eğitimi programlarının öğrencilerin yaşam yönetimi, benlik saygısı ve sosyal becerilerini (Thurston, 2002), sosyal becerilerini (Mahmoudi-Gharaei vd., 2008), yaşam memnuniyetini (Mohammadi, 2011), problem çözme becerisini (Bedel ve Arı, 2011), motivasyonel inançlarını ve akademik başarılarını (Önemli ve Yöndem, 2012) ve boşanma uyumunu (Şentürk-Aydın ve Nazlı, 2014) artırdığına ilişkin bulgular alan yazında mevcuttur. Araştırma bulgularının alanyazınla paralel olması, öğrencilerin yaşam becerilerini geliştirmek için YBPP'den yararlanılabileceğini göstermektedir.

Yapılan araştırmadan elde edilen bulgular, YBPP'nin programa katılmayan öğrencilere göre programa katılan öğrencilerin problem davranış düzeyini anlamlı bir şekilde azalttığı ve bu etkinin kalıcı olduğunu göstermektedir. Araştırmadan elde edilen sonuçlar, alanyazında ilgili gelişimsel ve önleyici çalışmalardan elde edilen sonuçlarla paralellik göstermektedir. Alanyazında önleme programlarının problem davranışları azalttığına yönelik meta-analitik olarak incelenen çalışmalar yer almaktadır (Durlak ve Wells, 1998; Wilson vd., 2001). Farklı problem davranışların önlenmesinde, beceri kazanımına yönelik psikoeğitim programının etkili olduğu ve bu etkinin kalıcı olduğuna dönük araştırmalara alanyazında rastlanmaktadır (Erbaş, 2017; Mutiso vd., 2017). Bir problem davranışa sahip ergenin, bir diğer problem davranışa da sahip olma olasılığı yüksektir (Jessor, 2016). Alanyazında farklı problem davranışların önlenmesine dönük çalışmalarda, gelişimsel ve önleyici bir müdahale olan beceri eğitim programlarının kullanıldığı görülmektedir (Bedel ve Arı, 2011; Giannotta ve Weichold, 2016; Seal, 2006; Siyez ve Palabıyık, 2009; Siyez ve Tan-Tuna, 2014).

YBPP'nin çalışma grubu, sadece kız öğrencilerden oluşmaktadır. Yaşam becerileri programlarının kız öğrencilerin problem davranışlarını azalttığı (Mahmoudi-Gharaei vd, 2008), yaşam memnuniyetini anlamlı bir şekilde artırdığı (Mohammadi, 2011), ruh sağlığına olumlu etkisi olduğu (Irannezhad, 2017; Iqbal, Rahimi, Rezai ve Alvi, 2017), benlik saygısını arttırdığı (Vatankah, Daryabari, Ghadami ve KhanjanShoeibi, 2014) saptanmıştır. Bu bağlamda yapılan araştırmadan elde edilen sonuçlar kız öğrenciler ile yapılan diğer çalışmalar ile benzerdir.

Önleyici eğitim programları hazırlanırken, öğrencilerin yaşı, gelişim düzeyleri, okul türü ve öğrencinin yaşadığı bölgenin, sosyokültürel özellikleri ve ihtiyaçları dikkate alınmalıdır (Korkut, 2015, Nazlı, 2016). Bu çalışma Ankara'nın Altındağ ilçesinde yer alan bir mesleki ve teknik anadolu lisesinde yapılmıştır. Altındağ ilçesi daha çok göç ile gelen, çoğunlukla işsiz veya yetersiz gelire sahip olan ve eğitim seviyesi düşük

bireylerden oluşan; suç davranışının sıklıkla yaşandığı bir bölgedir (Ankara Kalkınma Ajansı, 2011). Altındağ ilçesinin Ankara'nın sosyokültürel açıdan dezavantajlı ve risk faktörlerinin daha fazla olduğu bir bölgesi olduğu söylenebilir. Bu çalışmadan elde edilen sonuçlar dezavantajlı ve risk altında olan öğrenci gruplarına uygulanan yaşam becerileri eğitimi programlarının sonuçları ile benzer niteliktedir (Fagan ve Mihalic, 2003; Jegannathan vd., 2014; Sorensen vd., 2012; Thurston, 2002) Sosyal, kültürel ve ekonomik olarak dezavantajlı gençlere uygulanan yaşam becerileri eğitim programları, öğrencilerin becerilerini artırarak, gelişimlerini olumlu yönde destekleyerek problem davranışların önlenmesinde etkili bir koruyucu faktör olarak ön plana çıkmaktadır. PDR hizmetleri kapsamında farklı yaşam becerilerinin kazandırılmasını amaçlayan programların, bu öğrencilerin ihtiyacı olan bilgi ve becerileri kazandırmakla birlikte ilgi ve desteği de sağladığı söylenebilir.

Etkili önleme programları, çok yönlü ve kapsamlı bir yaklaşımla gençlerin çeşitli alanlardaki becerilerinin gelişimini sağlayarak, problem davranışların önlenmesine odaklanmaktadır (Wolfe, Jaffe ve Brooks, 2006). Programda psikoeğitim oturumları öğrencilerin daha aktif olabileceği ve uygulamaya katılabileceği atölye eğitimleri ile desteklenmiştir. Uygulanan programın içeriği, süreci ve öğrencilerin yaşam becerilerine etkisi değerlendirildiğinde, alanyazında yer alan, uzun süreli ve kapsamlı yaşam becerileri eğitimi uygulamaları ile benzer niteliktedir (Choque-Larrauri ve Chirinos-Cáceres, 2009; Gomes ve Marques, 2013; Kia-Dehi, 2016; Özbay, 2017). Elde edilen bulgular ışığında, farklı becerilere yer verilen, öğrencilerin sadece bilgi alan değil, aktif olarak sürece katılabileceği ve edindiği becerileri uygulayabileceği yaşam becerileri programlarının, problem davranışlarının önlenmesine etkisinin daha fazla olduğu sonucuna ulaşılmaktadır.

Sonuç olarak, problem davranışların önlenmesinde ve yaşam becerilerinin kazandırılmasında gelişimsel ve önleyici yaklaşımı esas alan YBPP'nin yaygınlaştırılmasının etkili olacağı düşünülmektedir. Farklı okul türlerinde ve sınıf düzeylerinde, erkek ya da karma gruplar ile farklı becerilerin kazandırıldığı programlar uygulanabilir. Programın farklı problem alanları ve farklı değişkenler (bağımlılık, devam/devamsızlık, akademik başarı vb.) üzerinde etkisi değerlendirilebilir. Oturum ve atölye sayıları artırılarak, yeni beceri alanları (problem çözme, karar verme vb.) ve içerikler eklenebilir. Özellikle sorumluluk ve kariyer planlama alanlarında ek uygulamalar yapılabilir (Okula veya topluma hizmet çalışmaları, meslek elemanları ile bir araya gelme vb.). YBPP oturum ve atölye çalışmaları dışında öğrencilerin kazandıkları bilgi ve becerileri pekiştirebilecekleri okul dışı aktiviteler de (kamu kurumları ve sivil toplum kuruluşları ziyaretleri, sosyal-kültürel faaliyetler, gezi vb) yapılabilir. Programa paralel olarak, katılımcıların ailelerine ve öğretmenlerine eğitim programları düzenlenerek, program desteklenebilir.

Kaynakça

ALTINAY, D. (2009). *Psikodrama: 400 ısınma oyunu ve yardımcı teknik* (7. Baskı). Ankara: Sistem Yayıncılık.

ALTINDAĞ REHBERLİK VE ARAŞTIRMA MERKEZİ (2011). *Güvenli ortamların sağlanması: okullarda şiddetin önlenmesi Altındağ araştırma raporu*. Ankara: Altındağ Rehberlik ve Araştırma Merkezi

ANKARA KALKINMA AJANSI (2011). *Altındağ'ın sosyo- kültürel dokusu*. Ankara: Ankara Kalkınma Ajansı

AYAS T.ve PİŞKİN, M. (2011). Lise öğrencileri arasındaki zorbalık olaylarının cinsiyet, sınıf düzeyi ve okul türü bakımından incelenmesi. *İlköğretim Online*, 10(2), 550-568. Erişim adresi: http://ilkogretim online.org.tr.

BEDEL, A. ve ARI, R. (2011). Kişiler arası sorun çözme beceri eğitiminin yetiştirme yurdunda yaşayan ergenlerin yapıcı problem çözme ve sürekli öfke düzeylerine etkisi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 1(4), 1-10. Erişim adresi: http://dergipark.gov.tr/download/article-file/209728

BHARATH, S., & KUMAR K. V. (2008). Health promotion using life skills education approach for adolescents in schools-Development of a model. *Journal of Indian Association for Child and Adolescent Mental Health*, *4*(1), 5-11. Retrieved from: https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ918869.pdf

BROWN, N.W. (2013). *Psikolojik danışmanlar i*çin *psiko-e*ğitsel *gruplar hazırlama ve uygulama rehberi* (V. Yorgun, Çev.). Ankara: Anı Yayıncılık

BÜYÜKÖZTÜRK, Ş. (2001). *Deneysel desenler: öntest – sontest kontrol grubu desen ve veri analizi.* Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

BÜYÜKÖZTÜRK, Ş.; ÇAKMAK, E. K.; AKGÜN, Ö. E; KARADENİZ, Ş. ve DEMİREL, F.(2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri(11.baskı)*. Ankara: Pegem Akademi

CHEN, M., & RYBAK, C. J. (2004). *Group leadership skills: Interpersonal process in group counseling and therapy*. Belmont, CA: Brooks/Cole

CHOQUE-LARRAURİ, R., & CHİRİNOS-CACERES, J.L. (2009). Determining the efficacy of a high-school life-skills' programmein Huancavelica, Peru. *Rev. Salud Pública,* 11 (2), 169-181.

CONYNE, R., & WİLSON, F. R. (2000). Division 49 position paper: Recommendations of the task force for the use of groups for prevention. *The Group Psychologist*, 11, 10–11.

ÇAKAR, F.S, TAGAY, Ö., KARATAŞ, Z. ve YAVUZER, Y. (2015). Lise öğrencileri ile öğretmenlerin riskli davranışlara ilişkin görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *7*(12), 1-13.

ÇAVUŞOĞLU, D. ve SAVAŞ, A.C. (2016). Meslek liselerinde çalışan kültür dersi öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri (Pazarcık ilçesi örneği). *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, (1), 1-13. Erişim adresi: http://dergipark.gov.tr/download/article-file/408085

ÇELİK, S. ve ERESKİCİ, E. (2008). Meslek liselerindeki öğrencilerin disipline aykırı davranışta bulunma nedenleri (Ankara ili örneği). *Millî Eğitim*, 177, 271-293.

ÇELİK-ÖRÜCÜ, M., BUGAY, A., TUNA, M. E., ÇOK, F. ve AŞKAR, P. (2015). Davranış Problemleri Ölçeğinin lise öğrencilerinde psikometrik özelliklerinin incelenmesi. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*,16.337-345. doi: 10.5455/apd.173180

DONOVAN, J. E., & JESSOR, R. (1985). Structure of problem behavior in adolescence and young adulthood. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, *53*(6), 890-904. doi: 10.1037/0022-006X.53.6.890

DUPPER, D. R. (2010). *A new model of school discipline: engaging students and preventing behavior problems.* New York: Oxford University Press

DURLAK, J. A., & WELLS, A. M. (1998). Evaluation of indicated preventive intervention (secondary prevention) mental health programs for children and adolescents. *American Journal of Community Psychology*, 26(5), 775-802. doi: 10.1023/A:1022162015815

ERBAŞ, M. M. (2017). *Seçim kuramına dayalı psikoeğitim programının ergenlerin riskli davranışları ve iyilik hâli üzerindeki etkisinin incelenmesi*(Yayımlanmamış doktora tezi). Ege Üniversitesi, İzmir, Türkiye

ERCAN, H., TÜRKMEN, M., KARAMAN, N. ve ÇOK, F. (2011, Ekim). *Ergenlerde riskli davranışlar, koruyucu faktörler ve risk faktörleri.* XI. Ulusal Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Kongresi. Ege Üniversitesi, İzmir

FAGAN, A. A., & MİHALİC , S. (2003). Strategies for enhancing the adoption of school-based prevention programs: Lessons learned from the Blueprints for Violence Prevention replications of the Life Skills Training program. *Journal of Community Psychology*. 31(3), 235-253. doi: 10.1002/jcop.10045

FIELD, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS* (3rd ed.).London: Sage.

GENÇTANIRIM KURU, D. (2010). *Ergenlerde riskli davranışların yordanması* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara, Türkiye

GIANNOTTA, F., & WEICHOLD, K. (2016). Evaluation of a life skills program to prevent adolescent alcohol use in two european countries: one-year follow-up. *Child Youth Care Forum*, 45, 607–624. doi: 10.1007/s10566-016-9349-y

GLASS, S. D. (2010). *The practical handbook of group counseling: Group work with children, adolescents, and parents*. Trafford Publishing.

GOMES A.R., & MARGUES B. (2013). Life skills in educational contexts: testing the effects of an intervention programme, *Educational Studies*, 39(2), 156-166. doi: 10.1080/03055698.2012.689813

GRAVETTER, J. F. ve FORZANO, L. B. (2018). Research methods for the behavioral sciences (6. Ed.). USA: Cengage

GÜLER, N., GÜLER, G., ULUSOY, H. ve BEKAR, M. (2009). Lise öğrencileri arasında sigara, alkol kullanımı ve intihar düşüncesi sıklığı. *Cumhuriyet Tıp Dergisi*, 31(4), 340-345. Erişim adresi: http://dergipark.gov.tr/download/article-file/47624

HO, R. (2006). *Handbook of univariate and multivariate data analysis and interpretation with SPSS.* New York: Chapman & Hall/CRC

IQBAL, N., RAHIMI, H., REZAI, F., & ALVI, S.(2017). Effect of life skill training on mental health of Iranian high school students. *Indian Journal of Health and Wellbeing*, 8(3), 191-195.

IRANNEZHAD, S. (2017). Effectiveness of life-skills training on the mental health of 2nd grade female High School students in Bam-Iran. *Bali Medical Journal,* 6(3), 583-588. doi: 10.15562/bmj.v6i3.635

İNANDI, T., ÖZER, C., AKDEMİR, A., AKOĞLU, S., BABAYİĞİT, C., TURHAN, E. ve SANGÜN, Ö. (2009). Violence, psychological features, and substance use in high school students in Hatay: A cross-sectional cross-sectional study. *Trakya Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi,* 26(3),189-196.

KIA-DEHI, N, K. (2016). Comparing the effects of life skills training on male and female high school students' self-esteem in Sari. *European Online Journal of Natural and Social Sciences,* 5(1), 212-219. Retrieved from: http://european-science.com/eojnss/article/view/3110

KÜLAHOĞLU, Ş. (2011). *Mesleki geleceğim.* Ankara: Nobel Yayınevi

JACOB, E. E., MASSON, R. L., & HARVİLL, R. L. (2002). Group counseling. *Canada: Brooks/Cole Thomson Learning*.

JEGANNATHAN, B., DAHLBOM, K., & KULLGREN, G. (2014). Outcome of a school-based intervention to promote life-skills among young people in Cambodia. *Asian Journal of Psychiatry,*9,78-84. doi: 10.1016/j.ajp.2014.01.011

JESSOR, R. (1987). Problem-behavior theory, psychosocial development, and adolescent problem drinking. *Addiction*, 82(4), 331-342. doi: 10.1111/j.1360-0443.1987.tb01490.x

JESSOR, R.(1991). Risk behavior in adolescence: a psychosocial framework for understanding and action. *Adolescent Health*, 12(8), 597-605. doi: 10.1016/1054-139X(91)90007-K

JESSOR, R. (2016). *The origins and development problem behavior theory. the collected works of Richard Jessor*. USA: Springer

KORKUT OWEN, F. (2015). *Okul temelli önleyici rehberlik ve psikolojik danışma*. 4.baskı. Ankara: Anı yayıncılık.

MAHMOUDI-GHARAEI, J., ALAVI, A., & SHAHRIVAR, Z. (2008). The effect of social skills training program on the emotional and behavioral problems of adolescent girls in a high school. *Iranian Journal of Psychiatr.* (3)2, 79-82. Retrieved from: http://ijps.tums.ac.ir/index.php/ijps/article/view/475

MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI (2016). *PISA 2015 Ulusal raporu*. Ankara: MEB

MOHAMMADI, A. (2011). Survey the effects of life skills training on Tabriz high school student's satisfaction of life. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 30, 1843-1845. doi: 10.1016/j.sbspro.2011.10.356

MUTISO, V., TELE, A., MUSYIMI, C., GITONGA, I., MUSAU, A., & NDETE, D. (2017). Effectiveness of life skills education and psychoeducation on emotional and behavioral problems among adolescents in institutional care in Kenya: a longitudinal study. *Child and Adolescent Mental Health*, 1-8. doi: 10.1111/camh.12232

MYRICK, R. D. (2011). *Developmental guidance and counseling: A practical approach.* 5th. Edition. Minneapolis : Educational Media Corporation

NAZLI, S. (2016). *Kapsamlı gelişimsel rehberlik programı.* 6.baskı. Ankara: Anı Yayıncılık

ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT (2017), *PISA 2015 results (volume III): students'well-being*. Paris: OECD Publishing. doi: 10.1787/9789264273856-en

ÖGEL, K., TAMAR, D., EVREN, C. ve ÇAKMAK, D. (2000). Uçucu madde kullanımının yaygınlığı: Çok merkezli bir araştırmanın verilerinin değerlendirilmesi. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 1(4), 220-224. Erişim adresi: http://www.ogelk.net/makale/ucucu_yayginlik.pdf

ÖGEL, K., ÇORAPÇIOĞLI, A., SIR, A., TAMAR, M., TOT, Ş., DOĞAN, O., UĞUZ, Ş., YENİLMEZ, Ç., BİLİCİ, M., TAMAR, D. ve LİMAN, O. (2004). Dokuz ilde ilk ve ortaöğretim öğrencilerinde tütün, alkol ve madde kullanım yaygınlığı. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 15(2), 112-118. Erişim adresi: http://www.turkpsikiyatri.com/C15S2/dokuzIlde.pdf

ÖGEL, K., TARI, I. ve YILMAZÇETİN EKE, C. (2005). *Okullarda suç ve şiddeti önleme*. İstanbul: Yeniden Yayınları.

ÖGEL, K., TANER, S. ve EKE, C. (2006). 10.sınıf öğrencileri arasında tütün, alkol ve madde kullanımı yaygınlığı: İstanbul örneklemi. *Bağımlılık Dergisi*, 7(1), 18-23. Erişim adresi: http://www.ogelk.net/Dosyadepo/onuncusinifogrencilerinde.pdf

ÖĞÜLMÜŞ, S. (2006). Okullarda şiddet ve alınabilecek önlemler. *Eğitime Bakış*, 2(7), 16-24.

ÖNEMLİ, M. ve YÖNDEM, Z. D. (2012). The effect of psychoeducational group training depending on self regulation on students› motivational strategies and academic achievement. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 12(1), 67-73. Retrieved from: https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ978433.pdf

ÖNGÖREN, B. SARIEFE, H. ve BALCI, Y. (2017). Ergenlerde riskli davranışların sosyal açıdan incelenmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies*. 62, 333-347. doi: 10.9761/JASSS7294

ÖZBAY, G. (2017). *Pozitif genç gelişimi temelli sınıf rehberliği programının ilkokul öğrencilerinin yaşam becerilerine etkisi.*(Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara,Türkiye

ÖZER, A., GENÇTANIRIM, D. ve ERGENE, T. (2011). Türk lise öğrencilerinde okul terkinin yordanması: aracı ve etkileşimli değişkenler ile bir model testi. *Eğitim ve Bilim*. 36 (131), 302-314.

ROMANO, J. L. and HAGE, S. M. (2000). Prevention and counseling psychology: Revitalizing commitments for the 21st century. *The Counseling Psychologist,* 28, 733–763. doi: 10.1177/0011000000286001

SAĞLIK BAKANLIĞI (2016). *Sağlık istatistikleri yıllığı.* Ankara: Sağlık Bakanlığı

SEAL, N. (2006). Preventing tobacco and drug use among Thai high school students through life skills training. *Nursing and Health Sciences*. 8, 164–168. doi: 10.1111/j.1442-2018.2006.00275.x

SİYEZ, M. D. ve PALABIYIK, A. (2009). Günebakan madde bağımlılığını önleme eğitim programının lise öğrencilerinin madde kullanım sıklığı, uyuşturucu maddeler hakkındaki bilgi düzeyleri ve yanlış inanışları ile madde reddetme becerileri üzerindeki etkisi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, *8*(28), 56-67. Erişim adresi: http://dergipark.gov.tr/download/article-file/70102

SİYEZ, D.M. ve TAN TUNA, D. (2014). Lise öğrencilerinin öfke kontrolü ve iletişim becerilerinde çözüm odaklı psiko-eğitim programının etkisi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 5(41),11-22

SİYEZ, D. M. ve AYSAN, F.(2015). Ergenlerde görülen problem davranışların psiko-sosyal risk faktörleri ve koruyucu faktörler açısından yordanması. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 145-171

SMITH, P. K. (2017). *Ergenlik* (Ç. Öztek, Çev.). İstanbul: İş Bankası Yayınları

SORENSEN, G., GUPTA, P. C., NAGLER, E., & VISWANATH, K. (2012). Promoting life skills and preventing tobacco use among low-income Mumbai youth: effects of Salaam Bombay Foundation intervention. *Plos one*, 7(4), 1-7. doi: 10.1371/journal.pone.0034982

ŞENTÜRK-AYDIN, R. ve NAZLI, S. (2014). Yaşam becerileri psikoeğitim programının boşanmış aile çocuklarının uyum düzeylerine etkisinin incelenmesi. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi,* 14(33), 127-153.

TAŞ, A., SELVİTOPU, A., BORA, V. ve DEMİRKAYA, Y. (2013). Meslek lisesi öğrencilerinin okul terk nedenleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, Educational Sciences: Theory & Practice,* 13 (3), 1551-1566. doi: 10.12738/estp.2013.3.1398

TELEF, B. B. (2014). Ergenlerde olumlu ve olumsuz duygular ile riskli davranışlar arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22(2), 573-590. doi: 10.13140/RG.2.1.2938.7369

THURSTON, L. P. (2002). Practical partnerships: analysis and results of a cooperative life skills program for at-risk rural youth. *Journal of Education for Students Placed At Risk*, 7(3), 313-326. doi: 10.1207/S15327671ESPR0703_2

TUNÇ, B., YILDIZ, S. ve DOĞAN, A. (2015). Meslek liselerinde disiplin sorunları, nedenleri ve çözümü: bir durum analizi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 15 (2), 384-403. doi: 10.17240/aibuefd.2015.15.2-5000161330

TUZGÖL-DOST, M. ve KEKLİK, İ. (2014). Sürekli kaygı, umutsuzluk ve benlik saygısının ergenlerin riskli davranışlarını yordama gücü. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi,* 13(51).195-208. doi: 10.17755/esosder.89538

ÜNLÜ, A. ve EVCİN, U. (2014). 2008 ve 2010 yılları arasında İstanbul Bağcılar ilçesinde gençler arasında madde kullanım yaygınlığı, risk ve koruma faktörlerinin değerlendirilmesi. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(3), 127-140.

VATANKAH, H., DARYABARI,D., GHADAMI, V., & KHANJAN SHOEIBI, E.(2014). Teaching how life skills (anger control) affect the happiness and self esteem of Tonekabon female students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, *116*, 123-126. doi: 10.1016/j.sbspro.2014.01.178

WILSON, D. B., GOTTFREDSON, D.C., & NAJAKA, S.S. (2001). School-based prevention of problem behaviors: A meta-analysis. *Journal of Quantitatiue Criminology,* 17(3).246,272.

WOLFE, D. A., JAFFE, P.G., & BROOKS, C. V. (2006). *Adolescent risk behaviors: Why teens experiment and strategies to keep them safe.* U.S.A.: Yale University Press.

YAVUZ, K. E. (2004). *Ergenlik döneminde yaşam becerileri eğitimi program ve uygulamaları*. Ankara: Ceceli Yayınları

YÜCEŞAHİN, M. ve TUYSUZ, S. (2011). Ankara kentinde sosyo-mekansal farklılaşmanın örüntüleri: ampirik bir analiz. *Coğrafi Bilimler Dergisi.* 9(2), 159-188. Erişim adresi: http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/33/1641/17556.pdf

ZHOU, K and YE, G. (2002). The role of life skills education in the improvement of mental health of middle school students. *Chinese Mental Health Journal,* 16(5),323-326

MİLLÎ EĞİTİM ● Cilt: 51 ● Bahar/2022 ● Sayı: 234, (1233-1256)

OKUL PSİKOLOJİK DANIŞMANLARININ DAVRANIM SORUNLARI GÖSTEREN LİSE ÖĞRENCİLERİYLE ÇALIŞMA DENEYİMLERİ*

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Cafer KILIÇ[1], Gözde ŞENSOY[2], Fatma Ebru İKİZ[3]

* Bu çalışma 2-4 Mayıs 2019 tarihleri arasında gerçekleştirilen I. Uluslararası Bilim, Eğitim, Sanat ve Teknoloji Sempozyumu'nda sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

1 Araştırma Görevlisi, Uşak Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı, cafer.kilic@usak.edu.tr, ORCID: 0000-0001-6432-0474.

2 Araştırma Görevlisi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı, sensoyg@metu.edu.tr, ORCID: 0000-0003-1420-5771.

3 Prof. Dr., Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı, ebru.ikiz@deu.edu.tr, ORCID: 0000-0003-4381-1658.

Geliş Tarihi: 04.01.2021 **Kabul Tarihi:** 10.06.2021 **DOI:** 10.37669 milliegitim.853538

Öz: Davranım sorunları gösteren öğrencilere okul ortamında müdahale edilmesinde sorumluluk alan kişilerin başında okul psikolojik danışmanları gelmektedir. Bu öğrenciler, okul psikolojik danışma ve rehberlik servisine en fazla gelen/yönlendirilen grupların başında gelmektedir. Saldırganlık, madde kullanımı, istismar, zorbalık, kendine zarar verme eğilimleri olan öğrencilerin bireysel sorunları akran ilişkileri, akademik başarı, suça sürüklenme gibi farklı alanlarda çeşitli sorunlara da neden olmaktadır. Olumsuz, hayati ya da adli sorunlar yaşanmadan bu öğrencilere erken müdahalede bulunulması gerekmektedir. Bu çalışmanın amacı okul psikolojik danışmanlarının davranım sorunları gösteren öğrencilerle çalışma deneyimlerini çok yönlü incelemektir. Bu araştırma nitel araştırma yaklaşımına göre tasarlanmıştır. Uşak ilindeki liselerde çalışan okul psikolojik danışmanlarından maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemiyle ulaşılan 15 okul psikolojik danışmanı ile nitel görüşmeler yapılmıştır. Nitel verilerin analizi sonucunda yaygın davranım sorunları, davranım sorunlarının nedenleri, kullanılan yaklaşım ve teknikler, iş birliği ve ihtiyaçlar ortaya çıkmıştır.

Anahtar Kelimeler: davranım sorunları, okul psikolojik danışmanlığı, nitel görüşme

EXPERIENCES OF SCHOOL COUNSELORS WORKING WITH HIGH SCHOOL STUDENTS WITH CONDUCT PROBLEMS

Abstract:

School counselors are one of the people who take responsibility for intervening in the school environment with students who have conduct problems. Students who show conduct problems are one of the most referred groups to the school counseling service. Students who display aggression, substance use, abuse, bullying, and self-harming tendencies are more likely to experience various problems such as peer relations, school achievement, delinquency, etc. They should be intervened early without experiencing negative consequences such as legal problems. Thus, the purpose of this study is to examine the professional experience of school counselors while working with conduct-problemed students. This study was designed according to the qualitative approach. Qualitative interviews were conducted with 15 school counselors who work at high school level in Usak. Research participants were selected with maximum variation sampling. As a result of the analysis of qualitative data, common conduct problems, causes of conduct problems, approaches, and techniques used, cooperation and needs have emerged.

Keywords: conduct problems, school counseling, qualitative interviews

Giriş

Çocukluk ve ergenlik döneminde davranım sorunları dönemin en yaygın psikolojik sorunlarının başında gelmektedir (Loeber, Burke, Lahey, Winters ve Zera, 2000; Waldman ve Lahey, 2013). Davranım sorunları sosyal normları, yasaları, kuralları ve diğerlerinin temel haklarını ihlal eden ya da diğerlerine zarar veren davranışlar olarak tanımlanmaktadır (Dishion ve Racer, 2013; Matthys ve Lochman, 2010). Davranım sorunlarının tanılanmasında dört başlık altında yer alan davranışlar ölçüt olarak kullanılmaktadır; a) insanlara ve hayvanlara yönelik şiddet, b) eşyalara zarar verme, c) hırsızlık ya da dolandırıcılık ve d) kuralları ciddi biçimde ihlal etme (APA, 2013). Davranım sorunları geniş bir spektrumda yer alan çeşitli davranışları içermektedir. Bu davranışlar bağırma ve öfke patlamaları gibi hafif düzeydeki davranışlar ve saldırganlık, şiddet ve hırsızlık gibi ileri düzey saldırgan davranışlar ile birlikte diğerlerine zarar vermeyi içeren daha ciddi sayılabilecek antisosyal davranışları kapsamaktadır (McMahon ve Frick, 2007). Davranım sorunlarını yaygınlığı gelişim dönemlerine ve cinsiyete göre farklılık göstermektedir. Davranım sorunlarının çocukluk ve ergenlik

dönemindeki yaygınlığı %4 ile %10 arasında değişmektedir (Canino, Polanczyk, Bauermeister ve Frick, 2010; Merikangas vd., 2010; Vicente vd., 2012). Erkekler, kızlara göre çocukluktan itibaren daha fazla ve şiddetli davranım sorunu göstermektedir ancak bu fark ergenlikle beraber azalmaktadır (Moffitt, 2018; Sentse, Kretschmer, de Haan ve Prinzie, 2017).

Saldırganlık ve diğer yıkıcı davranış bozuklukları aileler, öğretmenler, okul yönetimi ve eğitimciler tarafından öncül problem alanlarından biri olarak kabul edilmektedir (Powell vd., 2011). Antisosyal davranışların ergenlik döneminde tepe noktasına ulaşması (Moffitt, Caspi, Dickson, Silva ve Stanton, 1996), suça sürüklenme (Türkiye İstatistik Kurumu [TÜİK], 2017) ve çocuk sanık olma (Adalet Bakanlığı [AB], 2019) oranlarında artış meydana gelmesi gibi göstergeler, davranım sorunlarının okullardaki temel sorunlardan biri olduğunu doğrudan ya da dolaylı olarak desteklemektedir. Yıkıcı davranış bozuklukları altında tanımlanan davranım bozukluğu okul ortamında yalan söylemek, kavga etmek, okuldan kaçmak, hırsızlık yapmak, kuralları ihlal etmek, okuldaki malzemelere zarar vermek gibi çeşitli davranışları kapsamaktadır. Bu spektrumda yer alan davranışların yansımaları, özellikle ergenlik döneminde daha şiddetli bir şekilde gözlenmektedir. Davranım problemi gösteren öğrencilerin öğrenme ortamını olumsuz etkilemesi, kontrol altına alınmalarının güç ve maliyetli olması, diğer öğrencileri zararlardan korumak için ekstra maliyetlere neden olmaları ve diğer öğrencilerin strese maruz kalmaları eğitim ortamındaki etkileri olarak değerlendirilebilir (Frick, 2004). Ayrıca, ergenlik dönemi davranım sorunları ergenlik dönemi ile sınırlı olmayıp yetişkin fiziksel ve psikolojik sağlığını da etkilemektedir. (Moffitt vd., 1996; Odgers vd., 2007; Roisman, Monahan, Campbell, Steinberg ve Cauffman, 2010). Dolayısıyla, davranım problemlerinin ergenin ve diğer kişilerin yaşamı üzerindeki etkisi hem ergenlik hem de yetişkinlik dönemleri açısından değerlendirilmelidir.

Okulun, çocuk ve ergenlerin zamanlarını geçirdikleri, sosyalleştikleri ve yeni öğrenmeler gerçekleştirdikleri bir alan olduğu göz önüne alındığında, davranım sorunları gösteren öğrencilere yönelik okul temelli önleme ve müdahale programlarının önem arz ettiği düşünülmektedir. Bu programların davranım problemi olan öğrencilerin davranışlarının değiştirilmesinde etkili olduğu bilinmektedir (Austin ve Sciarra, 2015; Baker-Henningham, Scott, Jones ve Walker, 2012). Söz konusu hizmetlerin planlanması ve uygulanmasında okul yönetimine, öğretmenlere, okul psikolojik danışmanlarına, velilere roller düşmektedir ancak asıl sorumluluk okul psikolojik danışmanlara atfedilmektedir. Dolayısıyla, okul psikolojik danışmanlarının, davranım sorunları gösteren öğrencilere yönelik okul temelli uygulamalarında çeşitli değişkenleri gözetmeleri gerekmektedir. Öncelikle, davranım sorunları gösteren çocuk ve ergenlere yönelik sunulan tedavi hizmetlerinin karmaşık ve zorlayıcı olduğu dikkate alınmalıdır (Kazdin, 2018). Bu grupta yer alan ergenlerin tedaviye karşı dirençli olmaları, tedavi başarısının önündeki başlıca engellerden biridir. İkincisi, davranım sorunları gösteren öğrencilere yönelik çalışmaların olabildiğince erken dönemden başlayarak uygulanması, problem

davranışların azaltılmasında ya da ortadan kaldırılmasında etkili olmaktadır (Brody, Kogan, Chen ve Murry, 2008; Mann ve Reynolds, 2006). Üçüncüsü, davranım sorunları gösteren öğrencilere yönelik müdahalelerin çoklu risk faktörlerinin etkisi gözetilerek planlanması ve uygulanması gerekmektedir (Frick, 2016b). Okul temelli müdahalelerin, davranım sorunu gösteren ergenlerin ailelerini ve arkadaş ilişkilerini kapsayacak şekilde planlanması daha etkili sonuçlar elde edilmesini sağlayabilir. Son olarak, davranım problemlerine yönelik müdahalelerin çözüm odaklı olması bir diğer ölçüt olarak değerlendirilebilir. Öğretmenlerle yapılan görüşmeler, 1) çocuk ve ergenlerin ihtiyaç ve yeteneklerinin daha iyi bilinmesinin, 2) pozitif ve proaktif stratejilerin kullanılmasının, 3) sosyal ve duygusal becerilerin öğretilmesinin davranım problemi gösteren öğrencilere etkili müdahalelerin planlanabilmesi için öne çıkan ihtiyaç alanları olduğunu göstermiştir (Baker-Henningham ve Walker, 2009). Sonuç olarak, davranım sorunlarına yönelik önleme ve müdahale çalışmalarından genel olarak olumlu sonuçlar alınmakta (Brännström, Kaunitz, Andershed, South ve Smedslund, 2016; Sawyer, Borduin ve Dopp, 2015) ancak var olan programların bağlamları, hedef grupları ve değerlendirme yöntemleri değerlendirilerek kanıta dayalı etkililiğinin güçlendirilmesi gerekmektedir (Farrington, Gaffney, Lösel ve Ttofi, 2017).

Davranım sorunları gösteren öğrenciler hem okul ortamında hem de okul dışı ortamlarda problem davranış gösteren önemli bir grubu temsil etmektedir. Okullarda davranım sorunları gösteren öğrencilere hizmet sunan ruh sağlığı uzmanlarının başında okul psikolojik danışmanları gelmektedir. Bu nedenle, okul psikolojik danışmanlarının davranım sorunları gösteren çocuk ve ergenlere ilişkin profesyonel deneyimlerinin araştırılması ve ihtiyaç, bilgi, beceri, yeterlik, vb. konularda görüşlerinin belirlenmesi önemli görünmektedir. İlk olarak, davranım problemleri, okullardaki en yaygın sorunlardan biri olmakla beraber bu durumun maddi ve manevi sonuçlarına ilişkin verinin olmaması önemli bir sınırlılık olarak değerlendirilebilir. Okul psikolojik danışmanlarının deneyimleri, bu davranışların öğrenciler, öğretmenler, okul yönetimi ve psikolojik danışmanlar üzerindeki maddi ve manevi çıktılarının okul bağlamında değerlendirilmesine olanak sağlayabilir. İkincisi, alanyazındaki sonuçlar davranım sorularına yönelik önleme ve müdahale programlarının etkili olduğunu göstermiş ancak araştırma-uygulama bütünlüğündeki eksiklik ve psikolojik yardım alan kişilerin oranı, bu alandaki çalışmaların gözden geçirilmesi gerektiğini göstermektedir (Kazdin, 2018). Alanyazın incelendiğinde davranım sorunlarına yönelik okul temelli sistematik programların incelenip test edildiği görülmektedir (Kyranides vd., 2018). Türkiye'de ise böyle bir programa rastlanmamakla birlikte durum ve ihtiyaç tespiti çalışmalarının da kısıtlı olduğu görülmektedir. Son olarak, davranım sorunlarına yönelik önleme ve müdahale çalışmalarından genel olarak olumlu sonuçlar alınmakta (Brännström vd., 2016; Sawyer vd., 2015) ancak var olan programların çeşitli değişkenler açısından yeniden değerlendirilmesine ihtiyaç duyulmaktadır (Farrington vd., 2017).

Yukarıda belirtilen alanyazın bir arada değerlendirildiğinde, okul psikolojik danışmanlarının davranım sorunları gösteren öğrencilerle profesyonel çalışma deneyimle-

rini incelenmesi; davranım problemlerinin yaygınlığı, önemi, nedenleri ve sonuçları, psikolojik danışmanların bilgi ve yeterlik düzeyleri, kullanılan yaklaşım ve müdahaleler, süpervizyon, konsültasyon, iş birliği (okul yönetimi, aile ve öğretmenler) gibi konularda incelenmesi araştırmaya değer bulunmaktadır. Bu çalışmanın amacı okul psikolojik danışmanlarının davranım sorunları gösteren öğrencilerle çalışma deneyimlerini çok yönlü incelemektir.

Yöntem

Araştırma Modeli

Sosyal gerçekliğin ve bu sosyal gerçekliğe ilişkin kültürel anlamın ve bireysel fenomenolojik değerlerin yapısını etkileşimsel bir yolla tespit etmek amacıyla bu çalışma nitel araştırma yöntemi ile yürütülmüştür.

Çalışma Grubu

Davranım problemlerinin mahalli özelliklere ve sosyo-ekonomik koşullara göre değişkenlik gösterdiği (Odgers vd., 2012) göz önünde bulundurularak, çalışma grubunda farklılıklar barındıran katılımcıları dahil etmeyi sağlayan maksimum çeşitleme yöntemi (Patton, 2014) ile Uşak ilindeki liselerde çalışan 15 okul psikolojik danışmanı dahil edilmiş ve katılımcılara ilişkin bilgiler Tablo 1'de sunulmuştur. Görüşmeler 2018-2019 eğitim öğretim yılının bahar döneminde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın gerçekleştirilebilmesi için Uşak Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu Başkanlığından 07/11/2018 tarihli 2018-64 sayılı etik kurul onayı alınmıştır.

Tablo 1. Okul Psikolojik Danışmanlarına Ait Demografik Bilgileri

Katılımcılar	Cinsiyet	Yaş	Çalışma Süresi	Eğitim Alma	Farklı okullarda çalışma deneyimi	Davranım sorunlarının yaygınlığı
PD1	Erkek	42	20	Evet	Hayır	Evet
PD2	Erkek	47	25	Evet	Evet	Hayır
PD3	Kadın	32	9	Evet	Evet	Hayır
PD4	Kadın	34	11	Evet	Evet	Evet
PD5	Kadın	29	7	Hayır	Evet	Evet
PD6	Erkek	43	21	Evet	Evet	Evet
PD7	Kadın	26	3	Evet	Hayır	Evet
PD8	Kadın	26	4	Evet	Hayır	Hayır
PD9	Erkek	22	1	Evet	Hayır	Evet

PD10	Kadın	45	21	Evet	Evet	Hayır
PD11	Kadın	32	9	Hayır	Evet	Evet
PD12	Kadın	42	22	Evet	Evet	Hayır
PD13	Kadın	24	1	Evet	Hayır	Evet
PD14	Kadın	26	2	Evet	Evet	Hayır
PD15	Kadın	32	10	Hayır	Evet	Evet

Tablo 1'de sunulan bilgilere göre çalışma grubunu 4 erkek 11 kadın olmak üzere 15 okul psikolojik danışmanı oluşturmuştur. Katılımcıların tamamı lisans mezunu olup yaşları 22 ile 45 arasında (X=32,5), çalışma deneyimi ise 1 ile 25 yıl arasında değişiklik göstermiştir (X=10,07). Katılımcıların büyük çoğunluğu psikolojik danışma ve rehberlik alanıyla ilişkili eğitimler almış ancak sadece bir kişi süpervizyon hizmetinden yararlandığını belirtmiştir. Katılımcıların yaklaşık üçte ikisi davranım sorunlarının çalıştıkları kurumda önemli bir problem durumu olduğunu belirtmiştir.

Veri Toplama Araçları

Okul psikolojik danışmanlarının davranım sorunları gösteren öğrencilerle çalışma deneyimlerini derinlemesine incelemek amacıyla katılımcılarla bireysel görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Araştırmacılar tarafından altı açık uçlu yarı yapılandırılmış görüşme sorusu oluşturulmuş ve bu sorular katılımcılara yöneltilmiştir. Görüşmeler öncesinde katılımcıların demografik bilgilerini belirleyebilmek amacıyla oluşturulan demografik görüşme formundaki sorular sorulmuştur.

Yarı yapılandırılmış görüşme soruları aşağıda sıralanmıştır.

1. Okulda yaygın davranım problemleri/antisosyal davranışlar nelerdir?
2. Davranım sorunları gösteren çocuk ve ergenlere yönelik mesleki bilgi ve becerilerinize dair yeterliklerinizi nasıl değerlendiriyorsunuz?
3. Davranım sorunları olan çocuk ve ergenlerle çalışırken daha fazla kullandığınız ya da daha etkili olduğunu gözlemlediğiniz bir kuramsal yaklaşım var mı? Varsa açıklar mısınız?
4. Davranım sorunları olan çocuk ve ergenlerle çalışırken hangi yöntem ve müdahaleleri etkili buluyorsunuz?
5. Davranım problemleri olan öğrencilerle çalışırken okuldaki çalışma uyumunu ve iş birliğini nasıl değerlendiriyorsunuz?
6. Davranım problemleri olan öğrencilerle çalışırken desteğe (bilgi, beceri, yeterlik, konsültasyon, süpervizyon) ihtiyaç duyuyor musunuz?

Verilerin Toplanması ve Analizi

Görüşmelerin standartlığını sağlamak amacıyla mülakat kılavuzundan faydalanılmıştır (Patton, 2014). Araştırmacılar tarafından hazırlanan demografik bilgi formu ve yarı yapılandırılmış sorular mülakat kılavuzunda belirtilen sırayla katılımcılara yöneltilmiştir. Araştırmaya katılımda gönüllülük esası gözetilmiştir. Katılımcılara görüşmelerden önce ulaşılmıştır, araştırmanın amacı ve yöntemi açıklanmış ve katılmaya gönüllü olup olmadıklarını belirtmeleri istenmiştir. Görüşmeler, gönüllü olan katılımcıların çalıştıkları okullarda gerçekleştirilmiş, her görüşme 20-25 dakika arasında sürmüştür. Görüşmeler ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmıştır.

Görüşmelere ait ses kayıtları araştırmacılar tarafından yazıya dökülmüştür. Verilerin çözümlenmesi tümevarımsal içerik analizi ile gerçekleştirilmiştir (Berg, 2001; Merriam, 2015). Veriler ifadelerin ya da olayların benzerliğine göre kategorilere bulgulaştırılmış, kategorilere ayrılmış ve raporlaştırılmıştır. Elde edilen bulguların inanırlığının, güvenirliğinin ve tutarlılığının sağlanabilmesi için araştırmacı üçgenlemesinden faydalanılmıştır (Merriam, 2014; Patton, 2014). Yazıya dökülen metinler ilk ve ikinci yazar tarafından birbirinden bağımsız olarak analiz edilmiştir. Analizler yaklaşık bir ay sürmüştür. Kodlayıcılar analizlerini bitirdikten sonra bir süre sonra analizlerin doğruluğundan emin olmak amacıyla tekrar göz atmıştır. Daha sonra, iki kodlayıcı bir araya gelerek tüm katılımcılara ait verilerin analizinin birbiri ile tutarlılığı üzerine çalışmıştır (Schreier, 2012). Analizlerin birbiri ile tutarlı olduğu üzerine karar kılmışlardır. Verilerden araştırma sorusu ile paralel olarak yedi kategori belirmiştir. Kategorilerden bazılarının alt kategoriler niteliğinde temalar içerdiği görülmüştür. Elde edilen sonuçlar bulgular başlığında sunulmuştur.

Bulgular

Okul psikolojik danışmanlarının davranım sorunları gösteren öğrencilerle çalışma deneyimlerine ilişkin yarı yapılandırılmış görüşmeler sonrasında elde edilen veriler analiz edilmiştir. Analizler *okullardaki yaygın davranım sorunları, davranım sorunlarının nedenleri, psikolojik danışmanların mesleki yeterlikleri, psikolojik danışma yaklaşımları, müdahale ve teknikler, iş birliği ve ihtiyaçlar* olmak üzere yedi kategori kapsamında derlenmiş ve bu kategorilerin altındaki ana temalar ve alt temalar sırasıyla sunulmuştur.

1. Kategori: Okullardaki Yaygın Davranım Problemleri

Öncelikli olarak, okul psikolojik danışmanlarının karşılaştığı yaygın davranım problemlerinin neler olduğu psikolojik danışmanlara sorulmuştur. Okul psikolojik danışmanlarının paylaşımlarına uygun olarak ana temalar ve alt temalar oluşturulmuştur. Okul psikolojik danışmanlarının sıklıkla gözlemlediği davranım sorunlarına ilişkin tema ve alt temalar Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. Yaygın Davranım Sorunları

Temalar	Alt Temalar
Fiziksel saldırganlık	Fiziksel saldırganlık Kavga çıkarmak Mala zarar vermek Tehdit etmek Hakaret etmek Kesici/delici aletler kullanmak
Sosyal saldırganlık	Lakap takmak Alay etmek Dedikodu çıkarmak İftira atmak Düşmanlık beslemek
Kural dışı davranışlar	Okula gelmemek Okuldan kaçmak Madde kullanmak Hırsızlık yapmak Otoriteye karşı gelmek

Tablo 2'de de görüldüğü gibi yapılan analizler sonucunda fiziksel saldırganlık, sosyal saldırganlık ve kural dışı davranışlar olmak üzere üç ana tema ve her bir ana tema altında alt temalar sunulmuştur. Okul psikolojik danışmanlarının paylaşımlarından elde edilen sonuçlara göre fiziksel saldırganlık başlığı altında "*saldırganlık, kavga çıkarmak, mala zarar vermek, tehdit etmek, hakaret etmek, kesici ve delici aletler kullanmak*" gibi davranışlar okullarda gözlenen davranım sorunlarıdır. Sosyal saldırganlık teması altında "*lakap takmak, alay etmek, dedikodu çıkarmak, iftira atmak, düşmanlık beslemek*" alt temaları belirmiştir. Son olarak, kural dışı davranışlar teması altında "*okula gelmemek, okuldan kaçmak, madde kullanmak, hırsızlık yapmak, otoriteye karşı gelmek*" alt temaları belirlenmiştir.

Öncelikle, psikolojik danışmanlar erkek öğrencilerin fiziksel saldırgan davranışlar, kız öğrencilerin ise sosyal saldırgan davranışlar sergileme eğiliminde olduklarını belirtmişlerdir. Psikolojik danışmanların aktarımlarına göre davranım sorunlarına ilişkin cinsiyetler arası farklılıklar özellikle meslek liselerinde daha açık bir şekilde gözlenmektedir.

> "*Erkeklerde fiziksel şiddet ağırlıklı, kızlarda ise daha çok, böyle sosyal medya üzerinden saldırılar daha çok oluyor (PD11).*"

> "*Fiziksel şiddet yok ama psikolojik ve sosyal şiddet çok fazla (PD8).*"

İkincisi, psikolojik danışmanların paylaşımlarından elde edilen sonuçlara göre "*fiziksel saldırganlık, okuldan kaçma, otoriteye karşı gelme, alay etme davranışları, iftira, hakaret etme, lakap takma*" daha yaygın gözlenen davranım sorunlarıyken "*hırsızlık, madde kullanımı, mala zarar verme, yangın çıkarmak, işyerinden bir şeyler çalmak*" daha az gözlenen ya da hiç gözlenemeyen davranım sorunlarıdır. Son olarak, davranım problemlerinin alt boyutlarına ilişkin bulgular davranım sorunlarının okulların başarı düzeylerine göre değişkenlik sergilediği görülmüştür. Okulların genel başarı düzeyleri okul psikolojik danışmanlarının ifadelerine dayanılarak belirlenmiş, katılımcıların ifadeleri dışından herhangi bir ölçüt dikkate alınmamıştır. Katılımcıların ifadelerine göre akademik başarının yüksek olduğu okullarda davranım problemleri çok hafif düzeyde seyrederken akademik başarının düşük olduğu okullarda davranım problemleri yaygın problem davranışlardan biri olarak gözlenmektedir. Aşağıda her iki okuldan katılımcılara ait ifadelerden örnekler verilmiştir.

> *"Biz de öyle dışarılarda çok fazla kavga gürültü olmaz, ufak şeyler oluyor. Onda da hem öğrenci hem velisiyle çözebiliyorsun. Ufak tefek zorbalıklar, laf atmalar, isim takma var, televizyon karakterlerindeki isimleri yakıştırmalar. Bunlar taşmadan müdahale edebiliyoruz ama (PD12)."*

2. Kategori: Davranım Sorunlarının Nedenleri

Davranım sorunlarının nedenlerine ilişkin okul psikolojik danışmanları paylaşımda bulunmuş ve yapılan paylaşımlar ışığında davranım sorunlarının nedenlerine ilişkin ana tema ve alt temalar oluşturulmuştur. Okul psikolojik danışmanları tarafından sıralanan davranım problemlerinin nedenleri incelendiğinde aile, arkadaş ilişkileri ve mahalli özellikler öne çıkan ana temalar olarak belirlenmiştir. Davranım sorunlarının nedenlerine ilişkin ana tema ve alt temalar Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. Davranım Sorunlarının Nedenleri

Temalar	Alt Temalar
Ailevi	Ekonomik problemler Şiddetli geçimsizlik ve kavga Boşanma Duygusal ihtiyaçları göz ardı etme Aile baskısı Bakım veren kişilerin farklı olması Davranım sorunlarının reddi Sorumluluğun annede olması
Arkadaş ilişkileri	Gruplaşma Popülerleşme isteği
Sosyal Çevre (Mahalli)	Düşük sosyoekonomik düzey

Öncelikli olarak, ailevi faktörlerin davranım sorunlarının ortaya çıkmasında önemli bir rol oynadığı okul psikolojik danışmanları tarafından ifade edilmiştir. "*Sorumluluğun genellikle annede olması, çocuklara bakım veren kişilerin farklılaşması, şiddetli geçimsizlik, boşanma, ailelerin problem davranışları kabul etmemesi, aile baskısı*" gibi nedenler davranım problemlerinin ortaya çıkmasına neden ailevi faktörler olarak sıralanmıştır. Örneğin, babanın sadece ekonomik temelli bir anlayışa sahip olması ya da annenin otorite figürü olmada yetersiz kalması davranım sorunlarının kaynaklarından biri olarak gösterilmektedir.

> *"… Ben çalışıyorum sizin ihtiyaçlarınızı karşılıyorum, sorumluluğum bitmiştir. Çocuğun duygusal ihtiyaçları göz ardı ediliyor. Kişisel ihtiyaçlar göz ardı edilmemeli. Özellikle baba ekonomik olarak bakıyor; ben ihtiyaçlarını karşılıyorum, o birey artık (PD6)."*

> *"Problem davranış gösteren öğrencilerin velileri bizden daha kötü durumda çünkü onlar çaresiz kaldıkları için bize geliyorlar. Veliler daha pasif kalıyor. Mesela erkek öğrencilerin anneleri çocuklarından çekinir durumdalar. Birkaç tanesini canlı gördüm. Kavga etmiş mesela, annesi okula gelmiş. Annesine öyle bir bağırıyor ki kadın sesini çıkartamıyor (PD7)."*

Öte yandan, aile desteğinin olduğu okullarda sadece davranım sorunları değil genel olarak birçok sorunun çözümünde ailelerin katkı sağladığı belirtilmiştir.

> *"Aileler aslında bu konuda çok bilinçliler, yani gözlemledikleri problemleri okul ile çözmek istiyorlar. Belki biraz da işlerine geliyor, kendi işlerini kolaylaştırmak için (PD12)."*

Ailelerin, çocukların davranım problemlerini çözme ya da çözümüne yardımcı olma girişimlerinin yetersiz kaldığı psikolojik danışmanlar tarafından ifade edilmiştir. Bir okul psikolojik danışmanın aktarımı bu kısır döngüyü özetlemektedir; "*Çocuk aynı sorunları yaşıyor, aile aynı hataları devam ettiriyor*". Ayrıca, ailenin çocuğun gösterdiği davranım problemlerini inkâr etmesi "*Benim çocuğum yapmaz diyorlar ve destek vermiyorlar*" ya da sorunun kaynağını sadece çocuğa atfetmesi bir diğer önemli sorun olarak belirtilmiştir. Bazı özel durumlarda psikiyatri servislerine yönlendirilen çocukların aileleri tarafından engellenmesi ya da okul psikolojik danışmanlarının verdiği kararın sorgulanması sorunların çözümünü engelleyen aile kökenli bir sorun olarak ifade edilmiştir. "*Bazı çocukları hastaneye yönlendirdiğimiz oluyor. Bunda bile aileler direnç gösteriyor*".

İkincisi, okul psikolojik danışmanları davranım sorunlarının nedenleri arasında arkadaşlık ilişkileri gösterilmiştir. Psikolojik danışmanların aktarımlarına göre davranım problemleri gösteren ergenler kendileri ile benzer sorunlara ve davranışlara sahip ergenlerle arkadaşlık kurmaktadır. Arkadaş gruplarının etkisi okulun genel başarı düzeyine göre farklılaştığı belirtilmiştir; akademik başarının düşük olduğu okullarda arkadaş ilişkilerinin davranım problemleri üzerindeki etkisinin artarken, akademik başarının yüksek olduğu okullarda ise arkadaş ilişkilerinin daha sınırlı etkisi söz konusudur.

"Çocukluktan ergenliğe geçişte kendi ruh hâllerine göre arkadaşlar belirliyorlar çünkü beni anlayan biri olmalı diye düşünüyorlar… Çocuk yaşadığı problemleri kendi gibi problem yaşayan diğer çocuklarla bir arada olmaya çalışıyor çünkü kendi sıkıntısını en iyi anlayabilecek grup kendisi gibi problem yaşayan gruplar (PD6)."

Son olarak, psikolojik danışmanların paylaşımları mahalli şartların ergenlerin davranım problemlerini tayin etmede önemli bir rol oynadığını göstermektedir. Düşük sosyoekonomik mahallelerde yaşayan ya da dezavantajlı konumda olan ergenlerin daha fazla sayıda davranım problemi gösterdiği anlaşılmaktadır. Öte yandan, mahalli özelliklerin daha iyi olduğu bölgelerde davranım problemlerinin daha az görüldüğü ifade edilmiştir.

"Mahallemizi gördünüz yani, bu mahallenin çocukları buranın yapısı olarak birazcık daha farklı. Daha ilgili, daha memur kesim ya da daha sakin bir kesim. Mesela bizim okulun etrafında çocukların dikkatini dağıtacak çok fazla bir şey yoktur (PD12)."

"Ailesinde ekonomik problemler var ise… Tamam, birçok arkadaşı oluyor ama grubu kendisi gibi ekonomik problem yaşayan çocuklardan oluşuyor (PD6)."

3. Kategori: Mesleki Yeterlik Algısı

Okul psikolojik danışmanlarının davranım sorunları gösteren ergenlerle çalışırken algılanan mesleki yeterlikler düzeyleri psikolojik danışmanlara sorulmuş ve gelen paylaşımlar doğrultusunda ana temalar ve alt temalar oluşturulmuştur. Okul psikolojik danışmanlarının algılanan mesleki yeterlikler düzeylerine ilişkin temaların sonuçları Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. Mesleki Yeterlik Algısı

Temalar	Alt Temalar
Yeterli	Üniversite eğitiminin kalitesi Yeterli bilgi ve beceriye sahip olma
Yetersiz	Süpervizyon desteğinin olmaması Üniversite eğitiminde uygulama eksikliği Sadece kız öğrencilerle çalışma deneyimi Ebeveynlerin engelleyici rolü

Okul psikolojik danışmanlarının davranım sorunları gösteren ergenlerle çalışırken algıladıkları mesleki yeterlik ya da yetersizlik duygusunun üniversite eğitiminin niteliği, uygulama eksikliği, süpervizyon, ailenin süreçteki rolü ve tek cinsiyetli eğitimle ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

"Çok iyi eğitim alıyoruz biz ama buraya geldiğimizde elimizde bir şey olmuyor. Şöyle olabilir; bu konuyu çok iyi bilen birinden ya da burayı bilen birinden destek almak isterim. Bana ne yapacağımı söylemesi lazım (PD7)."

"İlk geldiğimde çok eksik hissettim çünkü daha önce ortaokul kademesinde çalıştım. İlk defa sadece kızlarla çalışıyorum… Başta kendimi çok yetersiz hissettim… Şu an bütün gruba yetişemiyorum. Geri dönütler alıyorum ama hâlâ yetersiz hissediyorum çünkü hâlâ o davranışları görüyorum ben okulda (PD8)."

Üniversite eğitimi bize kuramsal bilgi veriyor ama bize pratik yapma imkânı maalesef vermiyor… Bunun da eksikliğini yeni başlayan bir rehber öğretmen olarak hissediyorum (PD9)."

4. Kategori: Yararlanılan Psikolojik Danışma Yaklaşımları

Okul psikolojik danışmanlarının davranım sorunları gösteren ergenlerle çalışırken yararlandığı psikolojik danışma yaklaşımlarının ne olduğu sorulmuş ve yapılan paylaşımlar doğrultusunda temalar oluşturulmuştur. Okul psikolojik danışmanlarının yararlandığı kuramlara ilişkin temaların sonuçları Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5. Yararlanılan Psikolojik Danışma Yaklaşımları

Temalar
Çözüm odaklı terapi
Bilişsel-davranışçı terapi
Davranışçı terapi
Bilişsel terapi
Kuram belirtilmedi

Okul psikolojik danışmanları, davranım sorunları gösteren ergenlerle çalışırken bilişsel terapi, çözüm odaklı terapi, davranışçı terapi gibi psikolojik danışma kuramlarından faydalanmışlardır. Katılımcılardan birkaçı ise herhangi bir kuramdan yararlanmadığını belirtmiştir.

"Birazcık şey daha hocam, bazı noktalarda bilişsel terapi kullanıyorum. Bir olay olduğunda mesela o çocuktaki düşünce akışındaki şeye vurgu yapmaya çalışıyorum. Mantıksal süreçte bir sıkıntı var yani. Daha çok bilişsel olarak ilerliyorum ben kendi açımdan. Altta yatan düşünce ne, temel inançlara gitmeye çalışıyorum (PD13)".

"Çözüm odaklı terapiyi kullanmaya çalışıyoruz ama her çocuk ayrı, ona göre adım atmak gerekiyor. Tüm aldığım eğitim, seminer, kuramları bir kenara bırakırsınız sadece insan olursunuz, empati kurarak devam edersiniz (PD6)".

5. Kategori: Kullanılan Müdahale ve Teknikler

Okul psikolojik danışmanlarının davranım sorunları gösteren ergenlerle çalışırken yararlandığı kuramların yanı sıra spesifik olarak yararlandıkları müdahale ve teknikler olup olmadığı katılımcılara sorulmuş ve gelen paylaşımlar doğrultusunda temalar değerlendirilmiştir. Katılımcıların yalnızca birkaçının bu soruyu cevaplamasından dolayı temalar oluşturulamamıştır. Katılımcılardan gelen paylaşımlara göre *"mucize sorular, akran arabuluculuğu, sokratik sorgulama"* kullanılan üç müdahale/teknik olarak belirtilmiştir. Katılımcıların büyük çoğunluğu davranım sorunları ergenlerle çalışırken yararlandığı müdahale ve teknikler olmadığını belirtmiştir.

"O noktada (teknik ve stratejiler) yeni olduğum için eksiklik hissediyorum (PD13)."

6. Kategori: İşbirliği

Okul psikolojik danışmanlarının davranım sorunları gösteren ergenlerle çalışırken okul kapsamında algıladıkları iş birliği durumu sorulmuştur ve yanıtlara göre dört tema oluşturulmuştur. Temalara dair sonuçlar Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6. İş Birliği

Temalar	Alt Temalar
Okul yönetimi	Destek verme Disiplini sağlama Yönlendirme
Öğretmenler	Destek verme Yönlendirme Rehberlik etkinliklerini uygulama Sorumluluk almama
Aile	Çocukla ilgilenme İş birliği İlgilenmeme/ihtiyaçları görmezden gelme Çaresizlik Direnç gösterme Davranışları manipüle etme
Öğrenciler	Bilgi paylaşma Akran arabuluculuğu

Katılımcılardan elde edilen sonuçlara göre davranım sorunlarına müdahale ederken genel olarak okul yönetimi, öğretmenler, aileler ve öğrencilerle iş birliği yapılmaktadır. Okul psikolojik danışmanlarının paylaşımları destek kaynaklarıyla kurulan iş birliği ilişkisinin her okulun özelliklerine göre farklılaştığını göstermiştir.

"Onlar (okul yönetimi ve öğretmenler) genel olarak destek oluyorlar, ellerinden geleni yapıyorlar. Bize yönlendiriyorlar, olayları anlatıyorlar. Gerektiğinde bizim etkinliklerimizi sınıflarında uyguluyorlar. Öğretmenlerle de sıkıntı yaşamıyoruz. Rehberliğe önem verilen bir ortamda çalışıyorum. Ancak ailelerde bizim gözlemlediklerimiz ailelerinkiyle örtüşmediği için bir karşı çıkma… Öğrencisi için davranışlarını bize kabul ettirme yönüne gidiyor. Ailelerle çalışırken zorlanıyoruz. Destek alamıyoruz ailelerden (PD11)."

7. Kategori: İhtiyaçlar

Okul psikolojik danışmanlarının davranım sorunları gösteren ergenlerle çalışırken mesleki anlamda ihtiyaçlarının neler olduğu sorulmuş ve gelen cevaplara uygun olarak temalar oluşturulmuştur. Okul psikolojik danışmanlarının mesleki ihtiyaçlarını gösteren temalar Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7. İhtiyaçlar

Temalar
Süpervizyon
Konsültasyon
Psikolojik danışma ağırlıklı eğitim
Lisansüstü eğitim
Üniversiteyle iş birliği
Seminer
Konsültasyon
Hizmet içi eğitim

Okul psikolojik danışmanlarının davranım sorunları gösteren ergenlerle çalışma deneyimlerini iyileştirmek ve güçlendirmek adına çeşitli ihtiyaçlar dile getirmişlerdir. Süpervizyon desteği, lisansüstü eğitim, psikolojik danışma ağırlıklı eğitim, seminer, konsültasyon, hizmet içi eğitim, üniversiteyle iş birliği psikolojik danışmanların mesleki yeterliklerini güçlendirebilecek ihtiyaçlar olarak sıralanmıştır.

"Süpervizyon isterdim, kesinlikle yani o çok katkı sağlardı. Evet, eğitim de isterdim... Dediğim gibi her şey çok hızlı değişiyor… Kesinlikle düzenli olarak eğitim olmasını isterdim. Yani bizim branşta özellikle, sen artık buradan devam et diye bir şey olmamalı, olmaz da. Bu saatten sonra hiç olmaz. Biz belli bir noktaya götürdük, belli bir süreç vardı bizde… Doksanlarla iki binli yıllar arasında diyelim ki. Daha ağır seyreden bir ilerleme vardı. Ama şimdiden sonra, aldığımız eğitimle bu tarafı nasıl götürebiliriz o çok zor. O yüzden üzerine bir şey koymamız lazım (PD12)."

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Okul psikolojik danışmanlarının davranım sorunu gösteren ergenlerle çalışma deneyimlerini çok yönlü incelemek amacıyla 15 okul psikolojik danışmanı ile yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. İçerik analizi sonuçları, öğrencilerde yaygın gözlenen davranım sorunlarının fiziksel saldırganlık, sosyal saldırganlık ve kural dışı davranışlar olmak üzere üç kategoride yer aldığını göstermiştir. Davranım sorunlarının nedenleri ailevi, arkadaş ilişkileri ve mahalli özellikler olarak tespit edilmiştir. Davranım problemlerine yönelik müdahalelerde, okul psikolojik danışmanlarının genel olarak çözüm odaklı terapi, bilişsel terapi ve davranışçı terapiyi kullandığı, müdahale ve teknik anlamında sınırlı kaldıkları, çeşitli ihtiyaçları olduğu saptanmıştır.

Okul psikolojik danışmanların davranım problemlerine ilişkin deneyimleri, bu davranışların sınıflama, gösterge davranışlar ve cinsiyet açısından alanyazındaki araştırma sonuçlarıyla tutarlılık göstermektedir. Öncelikle, okul psikolojik danışmanlarının ifade etmiş oldukları yaygın davranım problemleri olan fiziksel saldırganlık, sosyal saldırganlık ve kural dışı davranışlar, alanyazında belirtilen sınıflama ile örtüşmektedir. DSM-5'teki sınıflamaya göre davranım problemleri insanlara ve hayvanlara yönelik şiddet, eşyalara zarar verme, dolandırıcılık ya da hırsızlık, kuralları ciddi bir biçimde ihlal etme olmak üzere dört alt başlık altında sınıflandırılmaktadır (APA, 2013). Bu çalışmada davranım problemleri saldırganlık, kavga çıkarmak, mala zarar vermek, tehdit etmek, hakaret etmek, kesici ve delici aletler kullanmak, lakap takmak, alay etmek, dedikodu çıkarmak, iftira atmak, düşmanlık beslemek, okula gelmemek, okuldan kaçmak, madde kullanmak, hırsızlık yapmak, otoriteye karşı gelmek olarak saptanmıştır. Katılımcıların da ifade ettiği gibi kavga etmek, mala zarar vermek, tehdit etmek, hırsızlık yapmak, madde kullanmak, okuldan kaçmak, otoriteye karşı gelmek fiziksel saldırgan ve kural dışı gösterge davranışlarla örtüşmektedir (Dishion ve Racer, 2013; Waldman ve Lahey, 2013). Fiziksel saldırganlık ve kural dışı davranışların yanı sıra sosyal saldırgan davranışlar da antisosyal davranışların bir alt boyutu olarak değerlendirilmektedir (Burt, Donnellan ve Tackett, 2012). Sosyal saldırgan davranışlar davranım sorunlarının alt boyutları olan fiziksel saldırganlık ve kural dışı davranışlarla ilişkili olup aynı zamanda bağımsız bir yapı olarak kabul edilmektedir (Burt, 2012; Burt ve Donnellan, 2009). Katılımcıların belirttiği lakap takmak, alay etmek, dedikodu çıkarmak, iftira atmak, düşmanlık beslemek gibi davranışlar sosyal saldırgan davranışlara örnek davranışlardır.

Katılımcıların ifadelerine göre erkekler daha çok fiziksel saldırgan davranışlar gösterirken kızlar sosyal saldırgan davranışlar göstermektedir. Görüşmelerden elde edilen bu bulgu önceki araştırma bulgularını desteklemekte ancak sosyal saldırganlığın kız öğrenciler arasında yaygın olduğu paylaşımı araştırma sonuçlarıyla örtüşmemektedir. Alanyazındaki araştırmalar erkeklerin kızlara göre daha fazla davranım sorunu gösterdiğini (Frick, 2016a) ancak ergenlikle beraber cinsiyetler arası farkın azaldığını göstermektedir (Moffitt, 2018; Sentse vd., 2017). Cinsiyetler arası farklılık Moffitt'in

(1993) antisosyal davranış teorisi ile açıklanabilir. Moffitt, davranım problemleri gösteren çocukları üç grupta sınıflamıştır; yaşam-boyu, ergenlik-sınırlı ve çocuklu-sınırlı davranım problemi gösterenler. Bu kurama göre erkekler çocukluktan başlayarak ergenliğe kadar kızlardan daha fazla davranım sorunu göstermektedir (Lahey vd., 2006; Sentse vd., 2017). Bu grup yaşam-boyu antisosyal davranış gösteren grup olarak tanımlanmakta ve genel olarak fiziksel saldırgan ve kural dışı kalıcı davranışlar göstermektedirler. Ergenlik dönemi ile beraber normatif davranım problemi gösteren bir başka grup (ergenlik-sınırlı) daha belirir. Moffitt'in kuramına göre ergenlik dönemine kadar erkek çocukları daha fazla fiziksel saldırgan ve kural dışı davranışlar göstermektedirler. Öte yandan, kızlar ergenliğe kadar daha az davranım sorunu gösterirken, ergenlikle beraber sosyal saldırgan davranışlarda ciddi bir artış meydana gelmektedir (Frick ve Viding, 2009). Sonuç olarak, ergenlikle beraber cinsiyetler arası farklılık azalırken erkeklerin fiziksel saldırgan davranışlar kızların ise sosyal saldırgan davranışlar gösterme eğiliminde oldukları anlaşılmaktadır. Psikolojik danışmanların fiziksel ve kural dışı davranışların yaygınlığına ilişkin görüşleri araştırma sonuçlarıyla tutarlılık gösterirken, sosyal saldırganlığın kız öğrencilerde daha yaygın olduğu düşüncesi araştırma sonuçlarıyla örtüşmemektedir.

Katılımcıların, öğrencilerin davranım problemlerinin nedenlerine ilişkin görüşleri aile, arkadaş ilişkileri ve mahalli özellikleri kapsamaktadır. Birincisi, ebeveyn davranışları ergenlerde antisosyal davranışların seyrini etkileyen değişkenlerin başında gelmektedir (Duncombe, Havighurst, Hollan ve Frankling, 2012). Katılımcılarının ifade etmiş olduğu ailevi faktörler (ekonomik problemler, boşanma/sorumluluğun tek ebeveynde olması, aile baskısı, çocuğun duygusal ihtiyaçları göz ardı etme, şiddetli geçimsizlik ve kavga) ergenlerde davranım problemlerini doğrudan ya da dolaylı yollardan etkilemektedir. Aile içi geçimsizlik ve şiddetin kaynağı olabilecek ebeveynlerde görülen antisosyal davranışlar (Klahr vd., 2017), annedeki saldırgan kişilik (Trentacosta ve Shaw, 2008) gibi ebeveyn özellikleri çocuk ve ergenlerdeki davranım sorunlarını arttırmaktadır. Ayrıca, tek ebeveynle büyüyen çocukların her iki ebeveynle büyüyen çocuklara göre daha fazla davranım sorunu gösterdikleri bilinmektedir (Pardini, Fite ve Burke, 2008; Yockey, King ve Vidourek, 2019). Aile içinde şiddetli geçimsizlik olması, kavga ve çatışmaların olması, boşanma yaşantısı ile ailenin dağılması temel unsurlardır.

Ailenin sosyoekonomik düzeyi davranım problemlerini etkileyen ailevi faktörlerden biridir (Odgers vd., 2012). Ailenin sosyoekonomik düzeyi davranım problemlerini dolaylı olarak yordamaktadır (McCoy, Frick, Loney ve Ellis, 1999). Gelir düzeyinin düşük olduğu ailelerde çocuğun maddi ve manevi ihtiyaçlarının karşılanmaması çocuğu arkadaşlık ilişkilerine yöneltmekte ve arkadaşlar davranım sorunları için birer risk faktörü olabilmektedir (Johnson, Giardano, Longmore ve Manning, 2016). İkincisi, ergenlerin arkadaşlık ilişkileri de davranım sorunlarının gelişim seyri için risk faktörü olarak değerlendirilmektedir. Davranım problemleri gösteren ergenler için ebeveynler

yerine arkadaşların bağlanma figürü olması riskin kaynağı olarak gösterilebilir (Burnette, Oshri, Lax, Richards ve Ragbeer, 2012). Davranım problemi gösteren ergenin sosyalleşebileceği kişilerin yine kendisi gibi benzer davranışlar gösteren diğer ergenler olması ve karşılıklı olarak problem davranışların pekiştirilmesi olasıdır (Dishion, Patterson ve Griesler, 1994). Psikolojik danışmanların da ifade ettiği gibi davranım problemi gösteren ergenler genelde okul ortamında bir grup kurmakta ve grup olarak hareket etmektedir. Son olarak, ergenlerin davranım problemlerini etkileyen bir diğer faktör mahalli koşullardır (Neumann, Barker, Koot ve Maughan, 2010). Farklı mahalli koşullarda yetişen çocukların davranım sorunlarındaki farklılık okul öncesi dönemden itibaren gözlenebilmektedir (Goldstein, Davis-Kean ve Eccles, 2005). Mahalli şartlara bağlı olarak gelişen davranım sorunlarının uzun dönemli etkileri söz konusudur. Düşük sosyo-ekonomik düzey ve olumsuz çevresel koşullarda büyüyen çocuk ve ergenlerin davranım sorunları kalıcı bir özellik göstermektedir (Odgers vd., 2012). Psikolojik danışmanların davranım sorunlarının nedenlerinden biri olarak gösterdiği sosyoekonomik düzey ve çevresel koşullar antisosyal davranışları olumlu ya da olumsuz yönde etkileyebilmektedir.

Psikolojik danışmanların problem davranış ortaya çıkmadan müdahale etmesi koruyucu bir işlev göstermektedir (Braet, 2009; Kyranides vd., 2018). Davranım sorunlarının temelinde olan bireysel ve bağlamsal faktörlere etki edecek kapsamlı psikolojik danışma yöntemlerinin benimsenmesi ve davranım sorunları gösteren ergenlerin bireysel özellik ve ihtiyaçlarına uygun müdahalelerin seçilmesi psikolojik danışma çıktılarını etkilemektedir (Frick, 2016b). Davranım sorunları gösteren ergenlerin psikolojik danışma sürecinde daha az gelişim gösterdikleri dikkate alındığında okul psikolojik danışmanlarının müdahale etme konusunda yukarıda sıralanan özellikleri dikkate almalarında yarar vardır. Bu araştırmada katılımcılar genellikle üç psikolojik danışma yaklaşımını (çözüm odaklı, bilişsel terapi, davranışçı terapi) kullanarak davranım sorunlarına müdahale ettiklerini belirtmişlerdir. Kanada Çocuk ve Aile Bakanlığının (2003) yayınladığı rapor, davranım sorunları gösteren çocuk ve ergenlere müdahalede kanıta dayalı önleyici bir yaklaşım ya da psikolojik danışma benimsendiğini ortaya koymaktadır. Bu raporun sonuçlarına göre davranım sorunlarına yönelik uygulanan psikolojik danışma programları çocuklarda önlemeye yönelikken ergenlerle tedaviye etme amaçlıdır. Okul psikolojik danışmanlarından elde edilen veriler de bu sonuçla örtüşmektedir; okul psikolojik danışmanları genel olarak üç psikolojik danışma yaklaşımını (çözüm odaklı, bilişsel terapi, davranışçı terapi) kullanarak davranım sorunlarına müdahale etmektedirler. Bireysel, aile temelli ve çok sistemli yaklaşımlar, davranım sorunlarının tedavinde benimsenen uygulamalardır. Bu uygulamalar arasında bilişsel problem çözme becerileri eğitimi, ebeveyn yönetim eğitimi, işlevsel aile terapisi ve çok-sistemli/çok boyutlu aile terapisi etkili sonuçlar veren kanıta dayalı uygulamalardır (Kazdin, 1997). Ayrıca, bilişsel-davranışçı terapi ve psiko-dinamik yaklaşımlar da bu amaçla kullanılmaktadır ancak tedavide elde edilen başarının ne ölçüde başarılı ve ne kadar uzun süreli olduğu diğer yaklaşımlara göre daha sınırlıdır (Nock, 2003).

Araştırmanın sonuçları katılımcıların davranım problemleri ile çalışırken idare, aile ve öğrenci ile iş birliği yapmayı önemsediklerini göstermektedir. Diğer yandan, bazı katılımcılar kendilerini donanımlı görmekte ve eğitimlerini yeterli bulmakta iken aynı zamanda süpervizyon hizmetlerinden uzak olmalarını ve üniversite eğitimleri sırasındaki uygulama eksiklerini kişisel yetersizlikleri olarak algıladıklarını belirtmişlerdir. Öyle ki katılımcılar süpervizyon, konsültasyon, lisansüstü eğitimin desteklenmesi, üniversiteyle iş birliği, seminer, konsültasyon ve hizmet içi eğitim gibi destek hizmetlere ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir. Davranım sorunları gösteren ergenlerle çalışırken daha etkili sonuçlar alabilmek için psikolojik danışmanların sadece sorunu değil sorunun çevresinde olan dinamikleri psikolojik danışma sürecine dâhil etmesi gerekmektedir (Grothaus, 2018). Okullarda sunulan ruh sağlığı hizmetlerinde idareci ve ebeveynler gibi paydaşların iş birliğinden uzak olması okul psikolojik danışmanlarınca sorun olarak algılanmaktadır (Tagay ve Savi-Çakar, 2017) ve bu kişilerin desteğine ihtiyaç duyulmaktadır (Çokamay, Kapçı ve Sever, 2017). Tuzgöl-Dost ve Keklik'e göre (2012) okul psikolojik danışmanlarının mesleki yaşantılarını zorlaştırıcı olarak algılanan unsurlar arasında, velilerin ilgisizliği ve iş birliği yapmaya gönüllü olmaması ile okul yöneticilerinin iş birliğinden uzak olması yer almaktadır. Aynı araştırmada "çeşitli problem alanlarıyla karşılaşmak ve yetersizlik hissetmek" zorlanılan alanlar arasında bulunurken, katılımcıların %30'u geçmiş staj, süpervizyon ve uygulama imkanlarını, %11'i ise aldıkları psikolojik danışma eğitimini yetersiz bulduklarını ifade etmiştir. Öte yandan, başka bir araştırmada okul psikolojik danışmanları sundukları hizmetlerin daha etkili olması için uygulamalı eğitim destekleri ve hizmetiçi eğitimlerle bilgi ve becerilerinin artırılması gerektiğini belirtmiştir (Tagay ve Savi-Çakar, 2017).

Bu nitel çalışma, doğası gereği amacı, sorular ve katılımcıların görüşleri ile sınırlı olup sonuçların daha kapsamlı değerlendirilebilmesi için daha fazla katılımcıya ulaşılması önerilmektedir. Günümüzde iç göçler ve pandemi süreci yaşandığı için davranım problemlerinin ileride çeşitlenebileceği, etkileyen faktörlerin değişebileceği göz önünde tutularak, ileriki çalışmaların kültür ve salgın etkisi açısından ele alınması önerilmektedir. Bunun yanısıra, çalışma, okullarda dünya çapında sık yaşanan, can sıkıcı ve yıkıcı sonuçları olabilen davranım sorunlarına ilişkin sosyal gerçekliği ve bu sosyal gerçekliğe ilişkin bölgesel kültürel anlamı, sorunu bizzat yaşayan ve müdahale sürecinden sorumlu olan okul psikolojik danışmanları gözünden ele aldığı için çok güçlüdür. Böylece okullarda davranım sorunlarının neler olduğu, etkileyen faktörler, müdahale yöntemleri ve ihtiyaçlar açısından muhatapların fenomenolojik algıları etkileşimsel bir yolla tespit edilerek alanyazına ve ilgililere katkı sağlamıştır. Sonuçlara göre okul psikolojik danışmanlarının psikolojik danışma terapötik uygulamaları açısından ihtiyaçlarına göre hizmetiçi eğitimler ve süpervizyon çalışmalarının düzenlenmesi önerilmektedir. Aileleri davranım sorunları açısından eğitmeye yönelik çalışmaların düzenlenmesi, aile ile okul psikolojik danışmanı iş birlikli çalışmalarına yönetsel ve kurumsal destek olunması önerilmektedir.

Kaynakça

ADALET BAKANLIĞI (2019). *Adli İstatistikler*. Ulaşıldı: 15 Eylül 2020 https://adlisicil.adalet.gov.tr/Resimler/SayfaDokuman/2182019155518istatistik2018.pdf

AMERİCAN PSYCHİATRİC ASSOCİATİON. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). American Psychiatric Association.

AUSTİN, V. L., ve Sciarra, D. T. (2015). Çocuk ve ergenlerde duygusal ve davranışsal bozukluklar (M. Özekes, Çev.). Nobel Akademi.

BAKER-HENNİNGHAM, H., Scott, S., Jones, K., ve Walker, S. (2012). Reducing child conduct problems and promoting social skills in a middle-income country: cluster randomised controlled trial. *The British Journal of Psychiatry*, *201*(2), 101-108. 10.1192/bjp.bp.111.096834

BAKER-HENNİNGHAM, H., ve Walker, S. (2009). A qualitative study of teacher's perceptions of an intervention to prevent conduct problems in Jamaican pre-schools, *Child: Care, Health and Development*, *35*(5), 632-642. https://doi.org/10.1111/j.1365-2214.2009.00996.x

BERG, B. L. (2001). *Qualitative research methods for the social sciences*. (4th ed.). Allyn & Bacon.

BRAET, C., Meerschaert, T., Merlevede, E., Bosmans, G., Van Leeuwen, K., ve De Mey, W. (2009). Prevention of antisocial behaviour: Evaluation of an early intervention programme. *European Journal of Developmental Psychology*, *6*(2), 223-240. https://doi.org/10.1080/17405620601033194

BRÄNNSTRÖM, L., Kaunitz, C., Andershed, A., South, S., ve Smedslund, G. (2016). Aggression replacement training (ART) for reducing antisocial behaviour in adolescents and adults: A systematic review. *Aggression and Violent Behavior*, *27*, 30–41. https://doi.org/10.1016/j.avb.2016.02.006

BRODY, G. H., Kogan, S. M., Chen, Y. F., ve Murry, V. M. (2008). Long-term effects of the strong African American families program on youths' conduct problems. *Journal of Adolescent Health*, *43*, 474-481. https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2008.04.016

BURNETTE, M. L., Oshri, A., Lax, R., Richards, D., ve Ragbeer, S. N. (2012). Pathways from harsh parenting to adolescent antisocial behavior: A multidomain test of gender moderation. *Development and Psychopathology*, *24*(3), 857-870. https://doi.org/10.1017/S0954579412000417

BURT, S. A. (2012). How do we optimally conceptualize the heterogeneity within antisocial behavior? An argument for aggressive versus non-aggressive behavioral dimensions. *Clinical Psychology Review*, *32*(4), 263-279. https://doi.org/10.1016/j.cpr.2012.02.006

BURT, S. A., ve Donnellan, M. B. (2009). Development and validation of the Subtypes of Antisocial Behavior Questionnaire. *Aggressive Behavior*, *35*, 376-398. https://doi.org/10.1002/ab.20314

BURT, S. A., Donnellan, M. B., ve Tackett, J. L. (2012). Should social aggression be considered "antisocial"?. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, *34*(2), 153-163. 10.1007/s10862-011-9267-0

CANİNO, G., Polanczyk, G., Bauermeister, J. J., Rohde, L. A., ve Frick, P. J. (2010). Does the prevalence of CD and ODD vary across cultures?. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, *45*(7), 695-704. 10.1007/s00127-010-0242-y

ÇOKAMAY, G., Kapçı, E. G., ve Sever, M. (2017). Okul ruh sağlığı hizmetlerinde yaşanan sorunlar: Psikolojik danışmanların görüşleri. İlköğretim Online, *16*(4), 1395-1406.

DİSHİON, T. J., Patterson, G. R., ve Griesler, P. C. (1994). Peer adaptations in the development of antisocial behavior. In L. R. Huesmann (Eds.) *Aggressive behavior* (pp. 65–91). The Plenum Series in Social/Clinical Psychology.

DİSHİON, T.J. ve Racer, K. H. (2013). Development of adult antisocial behavior. In T. P. Beauchaine & S. P. Hinshaw (Eds.), *Child and adolescent psychopathology* (pp. 453-489). Wiley.

DUNCOMBE, M. E., Havighurst, S. S., Holland, K. A., ve Frankling, E. J. (2012). The contribution of parenting practices and parent emotion factors in children at risk for disruptive behavior disorders. *Child Psychiatry & Human Development*, *43*(5), 715-733. https://doi.org/10.1007/s10578-012-0290-5

FARRİNGTON, D. P., Gaffney, H., Lösel, F., ve Ttofi, M. M. (2017). Systematic reviews of the effectiveness of developmental prevention programs in reducing delinquency, aggression, and bullying. *Aggression and Violent Behavior*, *33*, 91-106. https://doi.org/10.1016/j.avb.2016.11.003

FRİCK, P. J. (2016a). Early identification and treatment of antisocial behavior. *Pediatric Clinics*, *63*(5), 861-871. https://doi.org/10.1016/j.pcl.2016.06.008

FRİCK, P. J. (2016b). Current research on conduct disorder in children and adolescents. *South African Journal of Psychology*, *46*(2), 160-174. https://doi.org/10.1177/0081246316628455

FRİCK, P. J. (2004). Developmental pathways to conduct disorder: Implications for serving youth who show severe aggressive and antisocial behavior. *Psychology in the Schools*, *41*(8), 823-834. https://doi.org/10.1002/pits.20039

FRİCK, P. J., Christian, R. E., ve Wootton, J. M. (1999). Age trends in the association between parenting practices and conduct problems. *Behavior Modification*, *23*(1), 106-128. https://doi.org/10.1177/0145445599231005

FRİCK, P. J., ve Viding, E. (2009). Antisocial behavior from a developmental psychopathology perspective. *Development and Psychopathology*, *21*(4), 1111-1131. 10.1017/S0954579409990071

GOLDSTEİN, S. E., Davis-Kean, P. E., ve Eccles, J. S. (2005). Parents, peers, and problem behavior: a longitudinal investigation of the impact of relationship perceptions and characteristics on the development of adolescent problem behavior. *Developmental Psychology*, *41*(2), 401-413. https://doi.org/10.1037/0012-1649.41.2.401

GROTHAUS, T. (2013). School counselors serving students with disruptive behavior disorders. *Professional School Counseling*, *16*, 245–255. https://doi.org/10.1177/2156759X12016002S04

JOHNSON, W. L., Giordano, P. C., Longmore, M. A., ve Manning, W. D. (2016). Parents, identities, and trajectories of antisocial behavior from adolescence to young adulthood. *Journal of Developmental and Life-Course Criminology*, *2*, 442-465. https://doi.org/10.1007/s40865-016-0044-3

KAZDİN, A. E. (2018). Implementation and evaluation of treatments for children and adolescents with conduct problems: Findings, challenges, and future directions. *Psychotherapy Research*, *28*(1), 3-17. https://doi.org/10.1080/10503307.2016.1208374

KAZDİN, A. E. (1997). Practitioner review: Psychosocial treatments for conduct disorder in children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *38*(2), 161-178. https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1997.tb01851.x

KLAHR, A. M., Burt, S. A., Leve, L. D., Shaw, D. S., Ganiban, J. M., Reiss, D., ve Neiderhiser, J. M. (2017). Birth and adoptive parent antisocial behavior and parenting: A study of evocative gene–environment correlation. *Child Development*, *88*(2), 505-513. https://doi.org/10.1111/cdev.12619

KRETSCHMER, T., Sentse, M., Dijkstra, J. K., ve Veenstra, R. (2014). The interplay between peer rejection and acceptance in preadolescence and early adolescence, serotonin transporter gene, and antisocial behavior in late adolescence: The TRAILS study. *Merrill-Palmer Quarterly*, *60*(2), 193-216. https://doi.org/10.13110/merrpalmquar1982.60.2.0193

KYRANİDES, M. N., Fanti, K. A., Katsimicha, E., ve Georgiou, G. (2018). Preventing conduct disorder and callous unemotional traits: preliminary results of a school based pilot training program. *Journal of Abnormal Child Psychology*, *46*(2), 291-303. https://doi.org/10.1007/s10802-017-0273-x

LAHEY, B. B., Van Hulle, C. A., Waldman, I. D., Rodgers, J. L., D'onofrio, B. M., Pedlow, S., ... ve Keenan, K. (2006). Testing descriptive hypotheses regarding sex differences in the development of conduct problems and delinquency. *Journal of Abnormal Child Psychology*, *34*(5), 730-748. https://doi.org/10.1007/s10802-006-9064-5

LOEBER, R., Burke, J. D., Lahey, B. B., Winters, A., ve Zera, M. (2000). Oppositional defiant and conduct disorder: a review of the past 10 years, part I. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, *39*(12), 1468-1484. https://doi.org/10.1097/00004583-200012000-00007

MANN, E. A., ve Reynolds, A. J. (2006). Early intervention and juvenile delinquency prevention: Evidence from the Chicago longitudinal study. *Social Work Research*, *30*(3), 153-167. https://doi.org/10.1093/swr/30.3.153

MATTHYS, W., ve Lochman, J. E. (2010). *Oppositional defiant disorder and conduct disorder in childhood*. Wiley-Blackwell.

MCCOY, M. G., Frick, P. J., Loney, B. R., ve Ellis, M. L. (1999). The potential mediating role of parenting practices in the development of conduct problems in a clinic-referred sample. *Journal of Child and Family Studies*, *8*(4), 477-494. https://doi.org/10.1023/A:1021907905277

MCMAHON, R. J., ve Frick, P. J. (2007). Conduct and oppositional disorders. In E. J. Mash & R.A. Barkley (Eds.), *Assessment of childhood disorders*, (pp. 132 – 183). Guilford.

MERİKANGAS, K. R., He, J. P., Burstein, M., Swanson, S. A., Avenevoli, S., Cui, L., ...ve Swendsen, J. (2010). Lifetime prevalence of mental disorders in US adolescents: results from the National Comorbidity Survey Replication–Adolescent Supplement (NCS-A). *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, *49*(10), 980-989. https://doi.org/10.1016/j.jaac.2010.05.017

MERRİAM, S. B. (2015, 3. Basımdan çeviri). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber*. (S. Turan, Çev. Ed.). Nobel Yayıncılık.

MİNİSTRY of Children and Family Development (2003). Ulaşıldı: 16 Nisan 2020 https://childhealthpolicy.ca/wp-content/uploads/2012/12/RR-4-04-full-report.pdf

MOFFİTT, T. E. (2018). Male antisocial behaviour in adolescence and beyond. *Nature Human Behaviour*, 2, 177–186. https://doi.org/10.1038/s41562-018-0309-4

MOFFİTT, T. E. (1993). Adolescence-limited and life-course-persistent antisocial behavior: a developmental taxonomy. *Psychological Review*, *100*(4), 674-701.

MOFFİTT, T. E., Caspi, A., Dickson, N., Silva, P., ve Stanton, W. (1996). Childhood-onset versus adolescent-onset antisocial conduct problems in males: Natural history from ages 3 to 18 years. *Development and Psychopathology*, *8*, 399-424. https://doi.org/10.1017/S0954579400007161

NEUMANN, A., Barker, E. D., Koot, H. M., ve Maughan, B. (2010). The role of contextual risk, impulsivity, and parental knowledge in the development of adolescent antisocial behavior. *Journal of Abnormal Psychology*, *119*(3), 534-545. https://doi.org/10.1037/a0019860

NOCK, M. K. (2003). Progress review of the psychosocial treatment of child conduct problems. *Clinical Psychology: Science and Practice*, *10*(1), 1-28. https://doi.org/10.1093/clipsy.10.1.1

ODGERS, C. L., Caspi, A., Broadbent, J. M., Dickson, N., Hancox, R. J., Harrington, H., ... ve Moffitt, T. E. (2007). Prediction of differential adult health burden by conduct problem subtypes in males. *Archives of General Psychiatry*, *64*, 476-484. 10.1001/archpsyc.64.4.476

ODGERS, C. L., Caspi, A., Russell, M. A., Sampson, R. J., Arseneault, L., ve Moffitt, T. E. (2012). Supportive parenting mediates neighborhood socioeconomic disparities in children's antisocial behavior from ages 5 to 12. *Development and Psychopathology*, *24*(3), 705-721. 10.1017/S0954579412000326

PARDİNİ, D. A., Fite, P. J., ve Burke, J. D. (2008). Bidirectional associations between parenting practices and conduct problems in boys from childhood to adolescence: The moderating effect of age and African-American ethnicity. *Journal of Abnormal Child Psychology*, *36*(5), 647-662. https://doi.org/10.1007/s10802-007-9162-z

PATTON, M.Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. (M. Bütün ve S. B. Demir, Çev. Ed.). Pegem Yayıncılık.

POWELL, N. P., Boxmeyer, C. L., Baden, R., Stromeyer, S., Minney, J. A., Mushtaq, A., ve Lochman, J. E. (2011). Assessing and treating aggression and conduct problems in schools: Implications from the Coping Power program. *Psychology in the Schools*, *48*(3), 233-242. https://doi.org/10.1002/pits.20549

ROİSMAN, G. I., Monahan, K. C., Campbell, S. B., Steinberg, L., ve Cauffman, E. (2010). Is adolescence-onset antisocial behavior developmentally normative?. *Development and Psychopathology*, *22*, 295-311. 10.1017/S0954579410000076

SAWYER, A. M., Borduin, C. M., ve Dopp, A. R. (2015). Long-term effects of prevention and treatment on youth antisocial behaviour: A meta-analysis. *Clinical Psychology Review*, *42*, 130–144. https://doi.org/10.1016/j.cpr.2015.06.009

SCHREİER, M. (2012). *Qualitative Content Analysis in Practice*. Sage.

SENTSE, M., Kretschmer, T., De Haan, A., ve Prinzie, P. (2017). Conduct problem trajectories between age 4 and 17 and their association with behavioral adjustment in emerging adulthood. *Journal of Youth and Adolescence*, *46*(8), 1633-1642. https://doi.org/10.1007/s10964-016-0476-4

TAGAY, Ö., ve Savi-Çakar, F. (2017). Okullarda yürütülen psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerine ilişkin okul psikolojik danışmanlarının görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, *18*(3), 1168-1186.

TRENTACOSTA, C. J., ve Shaw, D. S. (2008). Maternal predictors of rejecting parenting and early adolescent antisocial behavior. *Journal of Abnormal Child Psychology*, *36*(2), 247-259. https://doi.org/10.1007/s10802-007-9174-8

TUZGÖL-DOST, M., ve Keklik, İ. (2012). Alanda çalışanların gözünden psikolojik danışma ve rehberlik alanının sorunları. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *1*(23), 389-407.

TÜİK (2017). *Güvenlik birimine suça sürüklenme ile gelen veya getirilen çocuk sayısı*. Ulaşıldı: 15 Eylül 2020 http://www.tuik.gov.tr/VeriBilgi.do?alt_id=1070

VİCENTE, B., Saldivia, S., De La Barra, F., Kohn, R., Pihan, R., Valdivia, M., ... ve Melipillan, R. (2012). Prevalence of child and adolescent mental disorders in Chile: a community epidemiological study. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *53*(10), 1026-1035. https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2012.02566.x

WALDMAN, I. D., & Lahey, B. B. (2013). Oppositional defiant disorder, conduct disorder, and juvenile delinquency. In T. P. Beauchaine & S. P. Hinshaw (Eds.), *Child and adolescent psychopathology* (2nd ed., pp. 411– 452). Wiley.

YOCKEY, R. A., King, K. A., ve Vidourek, R. A. (2019). Family factors and parental correlates to adolescent conduct disorder. *Journal of Family Studies*, 1-10. https://doi.org/10.1080/13229400.2019.1604402

MİLLÎ EĞİTİM ● Cilt: 51 ● Bahar/2022 ● Sayı: 234, (1257-1280)

ÖZEL EĞİTİM OKULU YÖNETİCİLERİNİN ÇATIŞMA STRATEJİLERİ İLE ÖĞRETMENLERİN PSİKOLOJİK YILDIRMAYA MARUZ KALMA DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Ömer DEMİR[1], Semiha ŞAHİN[2]

* Doç. Dr. Semiha ŞAHİN danışmanlığında Ömer DEMİR'in yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

1 Doktora Öğrencisi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Yönetimi ve Deneticiliği Bölümü, zeso_omer@windowslive.com, ORCID: 0000-0001-6677-6993.

2 Doç. Dr., Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Yönetimi ve Deneticiliği Bölümü, ssahin66@gmail.com, ORCID: 0000-0002-1135-0327.

Geliş Tarihi: 02.10.2020 **Kabul Tarihi:** 08.02.2021 **DOI:** 10.37669 milliegitim.804399

Öz: Araştırmanın amacı İzmir merkez ilçelerinde özel eğitim okullarında görev yapan öğretmen algılarına göre özel eğitim okulları yöneticilerinin çatışma yönetim stratejileri ve psikolojik yıldırma arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Nicel yöntemlerden biri olan ilişkisel tarama modelindeki bu araştırmanın örneklemini 2018-2019 öğretim yılında İzmir'in 8 merkez ilçesindeki 13 özel eğitim okulundaki 168 öğretmen oluşturmaktadır. Veri elde etmek için "Okullarda Psikolojik Şiddet Ölçeği" ve "Örgütsel Çatışma Yönetimi Stilleri Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırmanın sonucuna göre tümleştirme çatışma yönetimi stratejisinin iletişime, itibara, göreve yönelik ve sosyal saldırı psikolojik boyutlarıyla düşük düzeyde negatif yönde anlamlı ilişkiye; ödün verme çatışma yönetimi stratejisinin de iletişime, göreve yönelik ve sosyal saldırı psikolojik boyutlarıyla orta düzeyde negatif yönde anlamlı ilişkiye sahip olduğu görülmüştür. Bununla birlikte hükmetme çatışma yönetimi stratejisinin sadece iletişime yönelik psikolojik saldırı boyutuyla pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı ilişkisi bulunmuştur. Kaçınmacı çatışma yönetim stratejisi ile uzlaşmacı yönetim stratejisinin ise itibara yönelik psikolojik yıldırma alt boyutu dışında iletişime, göreve yönelik ve sosyal saldırı psikolojik yıldırma boyutlarıyla negatif yönde ve düşük düzeyde anlamlı ilişkiye sahip olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: çatışma yönetimi**,** psikolojik yıldırma, özel eğitim, çatışma, strateji

THE RELATIONSHIP BETWEEN THE CONFLICT STRATEGIES OF SPECIAL EDUCATION SCHOOLS PRINCIPALS AND TEACHERS' LEVEL OF EXPOSURE TO MOBBING BEHAVIOURS THEY ARE EXPOSED TO

Abstract:

In this study, it is the examination of the relationship between the conflict management strategies of special education school administrators and psychological mobbing according to the perceptions of teachers working in special education schools in Izmir central district. The sample of the study conducted by correlational survey model which is one of the quantitative method consists of 168 teachers in 13 special education schools in 8 central districts of Izmir in the 2018-2019 academic year. "Psychological Violence Scale in Schools" and "Organizational Conflict Management Styles Scale" were used to obtain data. According to the results of the study, it was seen that the integrated conflict management strategy had a low level of negative significant relationship with the psychological dimensions of communication, reputation, task, and social attack, and a moderately negative significant relationship with the psychological dimensions of communication, task-oriented and social attack, and the compromise conflict management strategy. However, the domination conflict management strategy was found to be positively and slightly significantly correlated with the psychological attack on communication dimension. It has been found that the avoidant conflict management strategy and the consensual management strategy have negative and low level significant relationships with the psychological mobbing dimensions of communication, task-oriented and social assault, except for the psychological mobbing sub-dimension of reputation.

Keywords: conflict management, pschological mobbing, special education, conflict, strategy

1. Giriş

Eğitim bireylerde olumlu davranış kazandırma sürecidir ve eğitim her türden öğrencinin yararlanması gereken bir anayasal haktır. Özel eğitime muhtaç bireylerin eğitimde eşit olanakların sağlanması 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu doğrultusunda eğitim almaları, meslek edinmeleri ve topluma yararlı bireyler olarak yetişmeleri özel eğitim okulları yöneticileri ve öğretmenlerine büyük sorumluluklar yüklemektedir. Özel gereksinimli öğrenciler, psiko-motor özelliklerinin yanında bilişsel ve duyuşsal alanda da bireysel farklılıklar göstermektedir (Uğur, 2015). Her örgütte oldu-

ğu gibi eğitim örgütlerinde de öğretmenler ve yöneticiler arasında anlaşmazlıklar ve yıldırma eylemleri görülmektedir. Anlaşmazlıkların yıkıcı etkisi meydana gelmeden önce gerekli önlemler alınmalı ve çözümü için çatışma yönetimi stratejileri etkin bir şekilde kullanılmalıdır (Karip, 2015, 33). Öğretmenlerin okul yöneticileriyle yaşadıkları yıkıcı çatışmalar eğitim-öğretim faaliyetlerinin nitelikli olarak yerine getirilmesini engelleyen bir unsurdur. Özellikle özel eğitime muhtaç çocukların akranlarına göre eğitiminin daha fazla emek ve sabır gerektirmesi özel eğitim öğretmenlerine büyük bir sorumluluk yüklemektedir. Uluslararası platformlar ve Avrupa Birliği Mevzuatında da özel gereksinimli çocukların eğitimine ayrıca önem verilmesi gerektiği belirtilmektedir (Girgin ve Baysal, 2005, 1).

Örgüt, ortak amaçları gerçekleştirebilmek için bir araya gelmiş insanların tümüdür. Eğitim örgütleri ise girdi ve çıktıları bakımından ordu, hastane, ticarethane, cezaevi, sendika gibi biçimsel örgütlerden farklılık göstermektedir (Alıç, 1995, 2). Bu farklılık genel olarak okullarda örgütsel yapının farklılığı olarak görülen okulun kültüründen, ikliminden, öğretmenleri ve yöneticilerinden kaynaklanmaktadır. Okul müdürünün bu farklılıkları yönetip örgütsel hedeflere ulaşılmasını sağlaması gerekmektedir. Bu bakımdan hedeflerin başarılması, okullarda öğretmenlerin aralarındaki iletişim ve iş birliğine bağlıdır (Şener, 2013, 48). Örgüt yöneticisi bu konuda ve çatışmaların çözümünde önemli bir rol üstlenmektedir.

Çatışma, taraflardan birinin kazanması diğerinin kaybetmesine neden olan, huzursuzluk, sıkıntı, stres, düşmanlık ve kavga gibi olumsuzluklara neden olan sosyal bir olgu olarak da ifade edilebilir (Akkirman, 1998, 2). Çatışma ve düşünce farklılıkları yeniliği yakalamaya çalışan ve kendini sürekli yenileyen örgütlerde her zaman meydana gelecektir eğer çatışma iyi anlaşılır ve yönetilirse yıkıcı olduğu kadar, yapıcı etkileri olduğu da düşünülebilir (Bursalıoğlu, 2015, 158). Yönetilemeyen çatışmalar insan ilişkilerinde şüpheyi ve düşmanca tavırları doğurmaktadır (Tjosvold, 1991).

Karip'e (2015, 26) göre okullardaki çatışma kaynakları başkalarının yanlışlarını işaret etmek, uyuşmazlıklarda yazılı söylemlerde bulunmak ve ego doyumsuzluğudur. Bu nedenlerden ötürü okul yöneticilerinin başvurdukları çatışma yönetim stilleri ve stillerin uygulamadaki sonuçları ciddi sorunlar olarak önümüze gelmektedir (Önk, 2015, 2). Okul yöneticilerinin çatışma anında başvurdukları yöntemler çatışmanın yönünü belirleyecek ve çatışma durumunda olumlu yaklaşımları seçmeleri örgüt için faydalı sonuçları meydana getirecektir (Kılıç, 2017, 3). Çatışma belli seviyelerde performansı paralel olarak artırmakta, fakat belli bir seviyeden sonra artmaya devam ettiğinde örgütsel ve bireysel performansta kayda değer düşüşlere neden olmaktadır (Asunakutlu ve Safran, 2006, 117). Yaşanan bu çatışmalar etkin ve doğru bir şekilde çözüme kavuşturulamadığında anlaşmazlıklar mobbingi canlandıracak ve çatışmanın nedeni bir anlaşmazlıkla, rahatsızlık vermekle veya kişiliklerin, değerlerin kutuplaşmasıyla ilgili de olsa, psikolojik yıldırma ortaya çıkacaktır (Davenport, Elliott ve Schwartz, 2014, 74).

Psikolojik yıldırma; birkaç çalışanın dışlanması, dedikodular çıkartılması, küçük düşürülmesi, çalışanın ortamda yok sayılması ve onur kırıcı davranışlar olarak adlandırılır (Cemaloğlu ve Daşçı, 2017, 279). Tablo 1'de psikolojik yıldırmaya dair farklı tanımlara yer verilmiştir (Einarsen, 2000, 382'den aktaran; Gökçe, 2008, 15):

Tablo 1. Yurt Dışında Literatürde Kullanılan Tanımlar

Referans	Terim	Tanım
Brodsky (1976)	Harrassment (taciz)	Birine eziyet etmek, yıpratmak ve engel olmak amacıyla tekrarlı ve sürekli olarak yapılan ve sonucunda kişinin kızması, tahrik olması, korkması veya sinmesi ve yılması ile sonuçlanan davranışların tümü.
Thylefors (1987)	Scapegoating (günah keçisi)	Bir veya birden fazla kişinin bir süre boyunca bir veyadaha fazla sayıda kişi tarafından olumsuz davranışlaramaruz kalması.
Matthiesen,Raknes ve Rrokkum(1989)	Mobbing(taciz)	Bir veya daha fazla sayıda kişinin iş yerinde bulunan bir veya daha fazla sayıda kişiye karsı, bir süre içinde devamlı olarak yaptıkları olumsuz davranışlar.
Leymann (1996)	Mobbing ve Psychological terror (taciz ve psikolojik terör)	Bir veya birkaç kişinin bir veya daha fazla kişi tarafından, her gün ve birkaç ay süre boyunca düzenli olarak duygusal yönden yaralayıcı davranışlara maruz bırakılması.
Kile (1990)	Health	Bir yönetici tarafından uzun bir süre boyunca düşmanca ve zorbaca yapılan davranışlar.
Wilson (1991)	Workplace	Çalışanın öz benliğinin diğer çalışanlar veya yöneticiler tarafından kasıtlı yapıldığını düşündüğü düşmanca davranışlar sonunda gerçekten çökmesi.
Ashforth (1994)	Petty tyranny (adi zorbalık)	Yöneticinin gücünü yanında çalışanlar üzerinde keyfi ve itibarını yükseltici biçimde kullanması.
Vartia (1993)	Harassment	İşyerinde seçilen birinin bir veya daha fazla sayıda Çalışan tarafından bir süre boyunca sürekli olumsuz Davranışlara maruz bırakılması.
Björkqvist, Österman ve Hjelt-Bäck (1994)	*Harassment (taciz)*	İşyerinde kendini savunamayacak konumda olan birine karsı psikolojik (bazen fiziksel) acı vermeyi amaçlayan tekrarlı davranışlar.
Adams (1992)	Bullying (zorbalık)	İş yerinde seçilen kişiye karsı alçaltıcı, aşağılayıcı eleştiri ve kişisel suiistimal.

Kaynak: (Einarsen, 2000, 382'den aktaran; Gökçe, 2008, 15)

Tablo 1 incelendiğinde, psikolojik yıldırma algısının farklı tanımları olsa da, ortak görüşün yıldırmanın sistemli ve düzenli yapıldığı yönündedir (Cayvarlı ve Şahin, 2015, 11).

Leymann psikolojik yıldırma sürecini beş aşamada özetlemiştir (aktaran; Davenport, Elliott ve Schwartz, 2014, 38). Bunlar anlaşmazlık, saldırgan tutumlar, yönetimin katılımı, akıl hastası olarak etiketleme ve işinden atmadır. Psikolojik yıldırma, iş yaşamımızda varlığını hep hissettirmiş, fakat yakın zamana kadar açıklanamamış bir durumdur (Canbaz, 2014, 1) Son yıllarda ülkemizde artan psikolojik yıldırma davaları ve okullarımızda okul yönetimine karşı yıldırma şikâyetleri okul iklimini olumsuz etkilemiş ve eğitim-öğretim kalitesini düşürmüştür. Özel eğitim okullarında yönetimle öğretmenler arasında yaşanacak çatışmalar ve sonrasında yönetimin yıldırma davranışları sergilemesi Türk millî eğitim sistemini düzenleyen genel esaslar doğrultusunda öğrencilerin yetişmesini engelleyecektir. Özel eğitim okulu öğrencilerinin akranlarına oranla fiziksel özelliklerinin yanı sıra bilişsel ve duyuşsal olarak da farklılık göstermesi bu okulların önemini daha da artırmaktadır (Uğur, 2015).

2. Araştırmanın Amacı ve Önemi

Özel eğitim okulları işleyişte okul programları açısından diğer örgün eğitim kurumlarından ayrılmakta ve bireysel eğitim-öğretim programlarıyla özel eğitim okul öğretmenlerine daha fazla çalışma zorunluluğu getirmektedir. Bu, özel eğitim öğretmenlerini okul ortamında daha stresli hale getirebilmektedir. Özel eğitim öğretmenlerinin okul yöneticileriyle yaşadıkları çatışmalar etkin ve verimli bir şekilde yönetilmelidir. Doğru çatışma yönetiminin seçilmemesi, eğitim-öğretim uygulamalarının aksamasına ve öğretmenlerin performansında büyük düşüşlere neden olmaktadır. Yaşanan çatışmalar sonrasında okul yönetimi öğretmenlerine karşı psikolojik yıldırma eylemlerinde bulunabilmektedir. Yaşanabilecek yıldırma davranışlarının sonrasında öğretmenin öğrenciye kabul davranışı azalacak ve öğretmenin model olma durumu ortadan kalkacaktır (Ertunç, 2008).

Türkiye'de çatışma yönetimi stratejilerine ilişkin son yıllarda yapılmış araştırmalara bakıldığında bu araştırmalar genelde, çatışma yönetim stratejilerini uygulayan kişi ve çatışma çözmeyle başa çıkmada kullanılan stratejileri belirlemeyi amaçlayan (Gümüşeli, 1994; Kırçan, 2009; Nural, Ada ve Çolak, 2012; Özkan, 2013; Özkubat, 2013; Özer, 2014; Köz, 2016) çalışmalar bulunmaktadır. Örgütsel faktörlerle çatışma yönetimi stratejileri arasındaki ilişkinin incelenmesine yönelik (Rahim, 2002; Arslantaş ve Özkan, 2012; Odabaşıoğlu, 2013; Karaca, 2014; Maral, 2016; Yurdunkulu, 2016), X ve Y kuşağı çalışanlarının çatışma yönetim stilleri, iletişim becerileri, çatışma yönetimi stratejileri, iş doyum düzeyleri ve çatışma yaklaşım tercihleri arasındaki ilişkileri ortaya koymayı amaçlayan çalışmaları olmuştur (Yiğit, 2015; Koç, 2016; Şahin, 2016; Tan, 2016; Yaşar, 2017; Şener, 2018).

Türkiye'de psikolojik yıldırma konulu çalışmalara bakıldığında eğitim kurumlarının her kademesindeki psikolojik yıldırma düzeyi ve bazı özellikler açısından öğretmenlerin bunları algılayışları arasındaki ilişkiler yoğun olarak çalışılmıştır. Bunlardan bazıları son yıllarda yapılan (Cemaloğlu, 2007; Bulut, 2007; Gökçe, 2008; Fettahlıoğlu, 2008; Aksu ve Balcı, 2009; Ergel, 2014; Yapıcı, 2014; Daşçı ve Cemaloğlu, 2015; Cayvarlı

ve Şahin, 2015; Çoban, 2015; Us, 2015; Öksüzoğlu 2016; Atar, 2017; Yılmaz, 2017; Zorlu, 2018) çalışmalardır.

Yurt içindeki çalışmalar incelendiğinde çatışma ve yıldırma eylemlerinin ilişkisini inceleyen araştırmalara rastlanmıştır: Çeliköz (2017), Asunakutlu ve Safran (2006) psikolojik yıldırmayla çatışma arasındaki ilişkiyi deneysel bir çalışmayla ortaya koymuşlar ve çalışanların büyük oranda "kendilerini özgürce ifade etme konusunda sınırlandırıldıkları ve çalışmalarında ket vuruldukları", psikolojik yıldırmaya maruz kaldıkları ve çoğunlukla "kazanalım kaybedin" stratejisini tercih ettikleri görülmüştür.

Yurt dışındaki araştırmalar incelendiğindeyse: Perminiene, Kern ve Aidas'ın (2016) çalışmasında yaşam tarzı özellikleriyle işyerinde yıldırmaya maruz kalma arasındaki doğrudan ve dolaylı ilişkileri ortaya konulmuştur, Baillien, Notelaers ve Witte (2011) tarafından iş birimlerinin çatışma yönetimi stilleriyle işyerinde zorbalık arasındaki ilişki incelenmiş, Godse ve Thingujam (2010) duygusal zekâ ve çatışma yönetimini strateji modelini yedi ülkede yaptıkları bir çalışma altında toplamışlardır, Heydenberk, Heydenberk ve Tzenova (2006) çatışma çözme ve okullarda psikolojik yıldırmayı önleme, Hong (2005) makalesinde işyeri çatışmasının karma yöntemle incelemiş, zorbalık ve zarar verici davranışlarına yönelik duygusal tepkilerini sunmuştur, Oyoko (1993), işyeri çatışmasını karma yöntemle inceleyerek, zorbalık ve zarar verici davranışlarına yönelik duygusal tepkileri sunmuştur.

Özel eğitim okullarında çatışma ve psikolojik yıldırma açısından araştırmalara bakıldığında Özkubat (2013) yöneticilerin kullandığı çatışma yönetim stratejilerini ve Koyuncuoğlu (2017) mobbinge maruz kalmanın demografik faktörlere göre farklılaşması açısından incelemişlerdir. Bu bağlamda özel eğitim okulları yöneticilerinin çatışmayı yönetme stratejileri ve öğretmenlerinin yaşanan çatışmalar sonrasında maruz kaldıkları yıldırma eylemlerine ilişkisini ele alan bir araştırmaya henüz rastlanmamıştır. Buna göre yaşanan uzun süreli ve olumsuz çatışmanın ardından yöneticinin çatışma yönetim stratejilerini kullanması ile öğretmenlerin maruz kaldıkları yıldırma eylemleri arasındaki ilişkiyi etkileyen faktörlerin ortaya çıkarılması ve aralarındaki ilişkinin incelenmesi için bu yapılan araştırmanın önemli ve özgün olduğunu söyleyebiliriz.

Araştırmanın eğitim kurumlarında görev yapan yöneticilerin kullanmış olduğu çatışma yönetim stratejilerini ve öğretmenlerin maruz kaldıkları yıldırma eylemlerinin düzeylerini ölçme açısından uygulamacıların dikkatlerini çekme ve bu yönde bir farkındalık oluşmasını sağlayarak alan yazına katkı sağlayacağına inanılmaktadır.

Araştırmanın amacı, İzmir merkez ilçelerinde özel eğitim okullarında görev yapan öğretmen algılarına göre özel eğitim okulları yöneticilerinin çatışma yönetimi stratejileri, öğretmenlerin psikolojik yıldırma eylemlerine maruz kalma düzeyleri ile yöneticilerin çatışma yönetim stratejileri ve psikolojik yıldırma arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Bu bağlamda şu sorulara yanıt aranmıştır:

(I) Özel eğitim okullarında görev yapan öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticilerinin çatışma yönetim stratejilerini kullanma düzeyleri nasıl bir dağılım göstermektedir?

(II) Özel eğitim okullarında görev yapan öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticilerinin kullandıkları çatışma yönetim stratejileri;

a. öğretmenlerin cinsiyet,

b. yaşına,

c. medeni durumuna,

d. öğrenim durumuna,

e. hizmet yılına,

f. branş,

g. okuldaki çalışma yılı,

h. sendika üyesi olup olmadığı,

i. okul türü,

j. okul kademesi açısından anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

(III) Özel eğitim okullarında görev yapan öğretmenlerin maruz kaldıkları yıldırmaya yönelik algı düzeyleri nasıl bir dağılım göstermektedir?

(IV) Özel eğitim okullarında görev yapan öğretmenlerin algılarına göre onların maruz kaldıkları yıldırma düzeyleri

a. cinsiyet,

b. yaşına,

c. medeni durumuna,

d. öğrenim durumuna,

e. hizmet yılına,

f. branş,

g. okuldaki çalışma yılı,

h. sendika üyesi olup olmadığı,

i. okul türü,

j. okul kademesi açısından anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

(V) Özel eğitim okullarında görev yapan öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticilerinin kullandıkları çatışma yönetim stratejileri ile öğretmenlerin maruz kaldıkları yıldırma eylemleri düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

3. Yöntem

Araştırma ilişkisel tarama modelinde kurgulanmış, nicel yöntemle yürütülmüştür. İlişkisel tarama modelinde istatistiksel yöntemlerle analiz edilir ve değişkenler arasındaki olası ilişki sayısal olarak ifade edilir (Creswell, 2014). Bu araştırmanın bağımlı değişkeni psikolojik yıldırmaya maruz kalma düzeyi ve bağımsız değişkeni çatışma yönetimi stratejileridir.

3.1. Araştırmanın Evreni ve Örneklemi

Araştırmanın hedef evrenini 673 öğretmen oluşturmaktadır. İzmir İl Millî Eğitim Müdürlüğünün resmi web sitesinden alınan 2018-2019 eğitim- öğretim yılı verilerine göre İzmir ili merkez ilçeleri Bornova, Karşıyaka, Konak, Bayraklı, Gaziemir, Karabağlar, Çiğli, Buca ve Balçova sınırları içerisinde 36 resmî özel eğitim okulu ve bu okulların resmî web sitelerindeki bilgilere göre öğretmen sayısının 673 olduğu tespit edilmiştir.

Araştırmada her bir özel eğitim kurumu birer küme olarak kabul edilmiş ve araştırmanın örneklemini seçkisiz küme örnekleme yoluyla 13 okulda görev yapan 300 öğretmen oluşturmaktadır. 186 öğretmene ölçme aracı verilmiş, geçersiz olanlar çıkartıldıktan sonra 168 anket değerlendirmeye katılmıştır.

3.2. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak üç bölümden oluşan bir form kullanılmıştır. Birinci bölümde öğretmenlerin demografik özelliklerine ilişkin kişisel bilgilerden oluşan 12 soru bulunmaktadır. İkinci bölümde Leymann'ın (1993) ölçeğinden Onbaş'ın (2007) uyarladığı beşli Likert tipindeki "Okullarda Psikolojik Şiddet Ölçeği" kullanılmış ve üçüncü bölümde ise Rahim (1983) tarafından geliştirilip, Gümüşeli (1994) tarafından Türkçeye uyarlaması yapılan ve okul yöneticilerinin çatışma yönetim stratejilerini ölçmeye yarayan "Örgütsel Çatışma Yönetimi Stilleri Ölçeği" bulunmaktadır.

"Okullarda Psikolojik Şiddet Ölçeği" öğretmenlerin okuldaki psikolojik şiddet durumuna ilişkin algılarını ölçmek amacıyla, toplam 35 maddeden ve dört alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçekteki boyutlar ve bu boyutları oluşturan maddeler: Göreve yönelik saldırılar (26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35.), itibara saldırılar (14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25.),iletişim biçimine saldırılar (1, 2, 3, 4, 5, 6.), sosyal ilişkilere saldırılar (7, 8, 9, 10, 11, 12, 13.), şeklinde sıralanmaktadır. Ölçek maddelerinin derecelendirilmesi "Her Zaman" = 5, "Çoğunlukla" = 4, "Bazen" 3, "Nadiren" = 2 "Hiçbir Zaman" = 1, puan şeklinde yapılmıştır.

"Örgütsel Çatışma Yönetimi Stilleri Ölçeği" okul yöneticilerinin çatışma yönetim stratejilerini ölçmek amacıyla kullanılmıştır. Ölçek, ilk boyutu Tümleştirme Yönetimi

(1, 5, 12, 22, 23, 28); ikinci boyutu Ödün Verme Yönetimi(2, 11, 13, 19, 24); üçüncü boyutu Hükmetme Yönetimi (8, 9, 18, 21, 25); dördüncü boyutu Kaçınma Yönetimi (3, 6, 16, 17, 26, 27) ve son boyutu Uzlaşma Yönetimi (4, 7, 10, 14, 15, 20) olmak üzere beş boyuttan oluşmaktadır.

Ölçek uygulaması için gerekli resmi izinler alınmış ve uygulama yapılacak okulların yöneticilerine araştırmanın amacı ve kapsamı hakkında bilgi verilmiştir. Yöneticiler ve öğretmenler, araştırmaya gönüllü olarak katılmışlardır. Araştırmacı tarafından ölçme araçları öğretmenlere dağıtılmış ve veri toplanmıştır. Örnekleme ait 300 öğretmenden elde edilen 186 (%62) verinin 18'i uç değere sahip olduğu gerekçesiyle ve uygun istatistiksel analizlerin yürütülmesi amacıyla veri setinden çıkarılmıştır.168'i (%56) değerlendirmeye alınmıştır.

3.3. Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen veriler SPSS paket programı kullanılarak analiz edilmiştir ve araştırma grupları içerisinde normal dağılım özelliği gösteren gruplar için parametrik istatistikler olan t-testi ve ANOVA tekniği kullanılmıştır. Normal dağılım özelliği göstermeyen gruplar içinse Mann-Whitney U ve Kruskal Wallis testleri kullanılmış, değişkenler arasındaki ilişkileri belirlemek için Spearman Korelasyon analizi yapılmıştır.

4. Bulgular

Özel eğitim okullarında görev yapan öğretmelerin algılarına göre yöneticilerin çatışma yönetimi stratejileri ve öğretmenlerin psikolojik yıldırma eylemlerine maruz kalma düzeyleri cinsiyet, yaş, medeni durum, öğrenim durumu, hizmet yılı, branş, okuldaki çalışma yılı, sendika üyesi olup olmadığı, okul türü, okul kademesi gibi demografik değişkenlere göre incelenmiştir. Ayrıca yöneticilerin çatışma yönetim stratejileri ve psikolojik yıldırma düzeyleri arasındaki ilişki araştırılmıştır. Değişkenlere göre normal dağılım elde edilen veriler için parametrik testler; normal dağılımın yakalanamadığı veriler için ise non-parametrik testler yürütülmüştür. İlk olarak "Özel eğitim okullarında görev yapan öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticileri çatışma yönetim stratejilerini kullanma düzeyleri nedir?" sorusuna yanıt aranmıştır.

4.1. Okul Yöneticilerinin Kullandıkları Çatışma Yönetimi Stratejileri

Özel Eğitim Okulları öğretmenlerinin algılarına göre, okul yöneticilerinin kullandıkları çatışma yönetimi stratejilerinin düzeyini belirlemek için yapılan test sonucunda elde edilen ortalamalar Tablo 2'de verilmiştir:

Tablo 2. Özel Eğitim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Algıladıkları Okul Yöneticilerinin Kullandıkları Çatışma Yönetim Stratejileri Ortalama Ve Standart Sapma Değerleri

Çatışma Yönetim Stratejileri	$\overline{x}$	SS
Tümleştirme Yönetimi	3.96	0.82
Ödün verme Yönetimi	3.33	0.87
Hükmetme Yönetimi	2.48	0.93
Kaçınma Yönetimi	3.31	0.73
Uzlaşma Yönetimi	3.71	0.76

Tablo 2 incelendiğinde, özel eğitim okulları öğretmenlerinin algılarına göre okul yöneticilerinin en çok tercih ettikleri çatışma yönetimi stratejisi tümleştirme yönetimi iken ($\overline{x}$ = 3.96), en az tercih ettikleri stratejisi ise hükmetme yönetimidir ($\overline{x}$ = 2.48).

4.2. Öğretmenlerin Algılarına Göre Okul Yöneticilerinin Kullandıkları Çatışma Yönetim Stratejileri

Özel eğitim okullarında çalışan öğretmenlerin yaş gruplarına göre yöneticilerinin çatışma yönetme stratejilerini algılamalarının farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek amacıyla her bir çatışma stili alt boyutu için Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) yürütülmüştür. Analiz sonucunda elde edilen bulgular Tablo 3'de gösterilmiştir.

Tablo 3. Öğretmenlerin Yaş Gruplarına Göre Algılanan Okul Yöneticilerinin Çatışma Yönetim Stratejilerini İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (Anova) Sonuçları

Çatışma Yönetim Stratejilerini	**Yaş Grupları**	**n**	$\overline{x}$	**SS**	**Sd**	**F**	**p**
Tümleştirme Yönetimi	24-34yaş	40	3.89	0.69			
	35-45yaş	88	3.85	0.86	2	2.93	0.06
	46-63yaş	40	3.94	0.80			
Ödün verme Yönetimi	24-34yaş	40	3.39	0.89			
	35-45yaş	88	3.23	0.84	2	1.47	0.23
	46-63yaş	40	3.50	0.92			
Hükmetme Yönetimi	24-34yaş	40	2.20	0.92			
	35-45yaş	88	2.56	0.95	2	2.49	0.08
	46-63yaş	40	2.60	0.85			
Kaçınma Yönetimi	24-34yaş	40	3.33	0.78			
	35-45yaş	88	3.25	0.70	2	0.55	0.57
	46-63yaş	40	3.31	0.73			
Uzlaşma Yönetimi	24-34yaş	40	3.93	0.75			
	35-45yaş	88	3.57	0.74	2	3.4	0.03*
	46-63yaş	40	3.79	0.79			

* $p < .05$

Tablo 3 incelendiğinde, özel eğitim okullarında görev yapan öğretmenlerin yaş gruplarına göre yöneticilerinin kullandıkları çatışma yönetme stratejileri algısı sadece uzlaşma yönetimi boyutunda anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır [F (2, 165)= 3.40, p<.05.] Uzlaşma yönetimi boyutunda hangi yaş grupları arasından farklılaşmanın olduğunu görmek amacıyla yürütülen Scheffe sonuçlarına göre, 24-34 yaş genç yetişkin öğretmen grubu (ort=3.93), 35-45 yaş orta yetişkin öğretmen grubuna (ort= 3.57) göre yöneticilerini anlamlı bir şekilde daha fazla uzlaşma yönetimi stratejisinde algılamaktadır. 45-63 yaş grubu öğretmenlerin (ort =3.79) yöneticilerinin uzlaşma stratejisine ilişkin algıları diğer her iki yaş grubundan farklılaşmamaktadır (p>.05).

Öğretmenlerin hizmet yılına göre anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizinin sonucunda elde edilen bulgular Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Öğretmenlerin Hizmet Yılına Göre Algılanan Okul Yöneticilerinin Çatışma Yönetim Stratejilerine İlişkin Tek Yönlü Varyans Sonuçları

Çatışma Y. S.	**Hizmet Y.**	**n**	$\overline{x}$	**SS**	**Sd**	**F**	**p**
Tümleştirme Yönetimi	0-5 yıl	27	4.25	0.67	4	1.82	0.12
	6-10 yıl	32	3.95	0.87			
	11-15 yıl	29	3.88	0.81			
	16- 20 yıl	39	3.73	0.89			
	21 ve üzeri yıl	41	4.05	0.78			
Ödün verme Yönetimi	0-5 yıl	27	3.49	0.60	4	1.4	0.23
	6-10 yıl	32	3.20	0.83			
	11-15 yıl	29	3.37	0.76			
	16- 20 yıl	39	3.12	0.65			
	21 ve üzeri yıl	41	3.50	0.75			
Hükmetme Yönetimi	0-5 yıl	27	1.98	0.57	4	3.3	0.01*
	6-10 yıl	32	2.49	0.84			
	11-15 yıl	29	2.83	0.90			
	16- 20 yıl	39	2.47	0.72			
	21 ve üzeri yıl	41	2.58	0.70			

Kaçınma Yönetimi	0-5 yıl	27	3.24	0.62			
	6-10 yıl	32	3.42	0.76			
	11-15 yıl	29	3.35	0.78	4	2.26	0.65
	16- 20 yıl	39	3.04	0.64			
	21 ve üzeri yıl	41	3.49	0.76			
Uzlaşma Yönetimi	0-5 yıl	27	3.31	0.57			
	6-10 yıl	32	3.83	0.81			
	11-15 yıl	29	3.76	0.90	4	2.88	0.02*
	16- 20 yıl	39	3.67	0.78			
	21 ve üzeri yıl	41	3.39	0.76			

* $p < .05$

Tablo 4 incelendiğinde, özel eğitim okullarında görev yapan öğretmenlerin hizmet yıllarına göre yöneticilerinin kullandıkları çatışma yönetme stratejileri algısı hükmetme [F (4, 1653)= 3.30, p<.05] ve uzlaşma yönetimi boyutunda anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır [F (4, 1653)= 2.88, p<.05.] Hükmetme ve Uzlaşma yönetimi boyutlarında ise hangi hizmet yılı grupları arasında farklılaşmanın olduğunu görmek amacıyla Scheffe testi yapılmıştır. Sonuçlara göre, hükmetme yönetim stratejisi boyutunda 0-5 yıl arası hizmet yılındaki öğretmenler (ort= 1.98) 11-15 yıl arasındaki hizmet yılına sahip olan öğretmenlere göre (ort= 2.83) anlamlı bir şekilde yöneticilerinin daha az hükmetme çatışma yönetimi stratejisini sergilediğini algılamaktadır (p<.05). Uzlaşma yönetim stratejisi boyutunda 16-20 yıl arası hizmet yılındaki öğretmenler (ort= 3.67) 21 yıl ve üzerinde hizmet yılına sahip olan öğretmenlere göre (ort= 3.39) anlamlı bir şekilde yöneticilerinin daha az uzlaşma çatışma yönetimi stratejisini sergilediğini algılamaktadır (p<.05).

Branşlarına göre, okul yöneticilerinin kullandıkları çatışma yönetimi stratejileri düzeylerine ilişkin algılarında öğretmenlerin özel eğitim branşı ya da diğer branşlardan olmalarına göre yöneticilerinin sadece çatışma yönetimi kaçınma stratejilerine ilişkin algılarında anlamlı farklılaşma gözlenmiştir [t (166)= 1.98, p<.05.] Özel öğretim branşındaki öğretmenler (ort= 3.38) yöneticilerini diğer branştaki öğretmenlere göre (ort=3.15) anlamlı bir şekilde daha fazla kaçınma stratejisini kullanıyor olarak algılamaktadır. Özel eğitim okullarında görev yapan öğretmenlerin mevcut okuldaki çalışma sürelerine göre yöneticilerinin kullandıkları çatışma yönetme stratejileri algısı sadece hükmetme yönetimi boyutunda anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır [F (2,165)= 3.73, p<.05.] Hükmetme yönetimi boyutunda ise hangi çalışma süreleri arasında farklılaşmanın olduğunu görmek- amacıyla yürütülen LSD sonuçlarına göre, 1-2 yıl çalışma süresi olan grubu (ort=1.90) hem 3-5 yıl çalışma süresi olan öğretmen grubu(ort= 2.23) hem de 6 ve üzeri yıl (ort= 2.22) bu okulda görev yapan öğretmen

grubuna göre yöneticilerini anlamlı bir şekilde daha az hükmetme çatışma yönetimi stratejisinde algılamaktadır. Bununla birlikte 3-5 yıl çalışma süresine sahip öğretmenler ile 6 ve üzeri yıl bu okulda görev alan öğretmenlerin yöneticilerinin hükmetme stratejisine ilişkin algıları birbirinde farklılaşmamaktadır (p>.05).

Cinsiyet, medeni durum, hizmet yılı, sendika ve okul türü değişkenleri açısından özel eğitim okullarında görev yapan öğretmenlerinin okul yöneticilerinin kullandıkları çatışma yönetim stratejilerine algıları arasında anlamlı düzeyde bir fark bulunmamıştır (p >.05).

4.3. Özel Eğitim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Maruz Kaldıkları Psikolojik Yıldırmaya Yönelik Algı Düzeyleri

Özel eğitim okullarında görev yapan öğretmenlerin maruz kaldıkları psikolojik yıldırmaya yönelik algı düzeyleri nedir soruna yanıt verilmektedir. Özel eğitim okullarında görev yapan öğretmenlerin maruz kaldıkları psikolojik yıldırmaya yönelik algı düzeyleri "ortalama" ve "standart sapma değerleri" ile "sıra ortalamalarının" ne düzeyde olduğunu belirlemek için yapılan test sonucu sonuçları Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. Özel Eğitim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Maruz Kaldıkları Psikolojik Yıldırmaya Yönelik Algı Düzeyleri Ortalama ve Standart Sapma Değerleri ile Sıra Ortalamaları

Psikolojik Yıldırma Stilleri	$\overline{x}$	SS	Sıra Ortalaması
İletişim bakımından saldırı	7.85	2.69	6
Sosyal bakımdan saldırı	7.68	1.41	7
İtibara saldırı	13.29	2.42	12
Göreve yönelik saldırı	7.68	1.41	7

Tablo 5 incelendiğinde, özel eğitim okullarında görev yapan öğretmenlerin maruz kaldıkları psikolojik yıldırmaya yönelik algılarına göre en çok maruz kalınan yıldırma itibara saldırı (ort=13.29), en az maruz kalınan yıldırma ise sosyal bakımdan ve göreve yönelik saldırılardır (ort=7.68).

"Özel eğitim okullarında görev yapan öğretmenlerin maruz kaldıkları psikolojik yıldırma düzeyleri öğretmenlerin cinsiyetine, yaşına, medeni durumuna, öğrenim durumuna, hizmet yılına, branşına, okuldaki çalışma saatine, sendika üyesi olup olmadığına, okul türüne ve okul kademesine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?" sorusuna yanıt verilmiştir.

Özel eğitim okullarında görev yapan öğretmenlerin algılarına göre cinsiyet, yaş, medeni durum, öğretim durumu, hizmet yılı, okuldaki çalışma yılı, sendika, okul türü ve okul kademesi değişkenlerine göre anlamlı düzeyde bir fark bulunmamıştır (p >.05).

Özel eğitim okullarında görev yapan öğretmenlerin algıladıkları psikolojik yıldırmanın branşına göre farklılaşıp farklılaşmadığını gösteren sonuçlar Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6. Özel Eğitim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Algıladıkları Psikolojik Yıldırmanın Branşına Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Gösteren Mann Whitney U-Testi

Psikolojik Yıldırma Stilleri	**Branş**	**n**	**Sıra Ortalaması**	**Sıra Toplamı**	**U**	**p**
İletişim bakımından saldırı	Özel Eğitim	114	84.0	957.5	3020.5	.833
	Diğer	54	85.56	4620.5		
Sosyal bakımdan saldırı	Özel Eğitim	114	80.11	9133.0	2578.0	.029*
	Diğer	54	93.76	5063.0		
İtibara saldırı	Özel Eğitim	114	80.76	9206.5	2651.5	.091
	Diğer	54	92.40	4989.5		
Göreve yönelik saldırı	Özel Eğitim	114	80.11	9133.0	2578.0	.029*
	Diğer	54	93.76	5063.0		

* $p < .05$

Tablo 6 incelendiğinde, psikolojik yıldırmanın branşına göre farklılaşıp farklılaşmadığını görmek üzere Mann Whitney U-testi yapılmıştır. Özel eğitim okullarında görev yapan öğretmenlerin algıladıkları psikolojik yıldırma düzeyinin branşlarına göre farklılaştığı görülmüştür ($U= 2578$, $p<.05$). Sıra ortalamaları dikkate alındığında diğer branşlarda görev yapan öğretmenlerin (93.76) özel eğitim branşındaki öğretmenlere göre (80.11) psikolojik yıldırma stillerinden sosyal bakımdan ve göreve yönelik saldırı bakımından daha fazla yıldırma algıladığı saptanmıştır.

Özel eğitim okullarında görev yapan öğretmenlerin algıladıkları psikolojik yıldırma düzeyinin branşlarına göre farklılaştığı görülmüştür ($U= 2578$, $p<.05$). Psikolojik yıldırma stillerinden sosyal bakımdan saldırı ($p=.02$, $p<.05$) ve göreve yönelik saldırı ($p=.02$, $p<.05$) türlerinde anlamlı bir farklılık gözlenmiştir.

Özel eğitim okullarında görev yapan öğretmenlerin maruz kaldıkları psikolojik yıldırma düzeyleri öğretmenlerin cinsiyetine, yaşına, medeni durumuna, öğrenim durumuna, hizmet yılına, okuldaki çalışma saatine, sendika üyesi olup olmadığına, okul türüne ve okul kademesine göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir.

4.4. Çatışma Yönetim Stratejileri ile Öğretmenlerin Maruz Kaldıkları Psikolojik Yıldırma Eylemleri Düzeyleri Arasındaki İlişki

"Özel eğitim okullarında görev yapan okul yöneticilerinin kullandıkları çatışma yönetim stratejileri ile öğretmenlerin maruz kaldıkları psikolojik yıldırma eylemleri düzeyleri arasındaki ilişkiyi görmek amacıyla Spearman korelasyon katsayıları testi yapılmıştır. Analize ilişkin sonuçlar Tablo 7'de gösterilmiştir."

Tablo 7. Özel Eğitim Okullarında Görev Yapan Okul Yöneticilerinin Kullandıkları Çatışma Yönetim Stratejileri İle Öğretmenlerin Maruz Kaldıkları Psikolojik Yıldırma Eylemleri Puanlarına Uygulanan Spearman Korelasyon Katsayıları

	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1. İletişime Yönelik Saldırı	1.000								
2. Sosyal Saldırı	.610**	1.000							
3. İtibara Saldırı	.588**	.676**	1.000						
4. Göreve Yönelik Saldırı	.610**	1.000**	.676**	1.000					
5. Tümleştirme Yönetimi	-.270**	-.253**	-.182*	-.253**	1.000				
6. Ödün Verme Yönetim Stratejisi	-.335**	-.305**	-.194*	-.305**	.713**	1.000			
7. Hükmetme Yönetimi	.184*	.060	.052	.060	-.094	-.034	1.000		
8. Kaçınmacı Yönetim	-.169*	-.258**	-.146	-.258**	.512**	.581**	.137	1.000	
9. Uzlaşmacı Yönetim Stratejisi	-.180*	-.207**	-.150	-.207**	.805**	.643**	.067	.501**	1.000

**p<.001; *p<.01

Tablo 7 incelendiğinde, tümleştirme çatışma yönetimi stratejisinin iletişime [r=-.270], itibara [r=-.182] , göreve yönelik [r=-.253] ve sosyal saldırı [r=-.253] psikolojik boyutlarıyla düşük düzeyde negatif yönde anlamlı ilişkiye; ödün verme çatışma yönetimi stratejisinin de iletişime [r=-.335], göreve yönelik [r=-.305] ve sosyal saldırı [r=-.305] psikolojik boyutlarıyla orta düzeyde negatif yönde anlamlı ilişkiye sahip olduğu görülmüştür [p<.001]. Bununla birlikte hükmetme çatışma yönetimi stratejisinin sadece iletişime yönelik psikolojik saldırı boyutuyla pozitif yönde düşük düzeyde [r=.184] anlamlı ilişkisi bulunmuştur. Kaçınmacı çatışma yönetim stratejisi ile uzlaş-

macı yönetim stratejisinin ise itibara yönelik psikolojik yıldırma alt boyutu dışında iletişime [r=-.169], göreve yönelik [r=-.258] ve sosyal saldırı psikolojik yıldırma [r=-.258] boyutlarıyla negatif yönde ve düşük düzeyde anlamlı ilişkiye sahip olduğu bulgusuna ulaşılmıştır (p< .001).

5. Tartışma ve Sonuç

Özel eğitim okulları öğretmenlerinin algılarına göre okul yöneticilerinin en çok tercih ettikleri çatışma yönetimi stratejisi tümleştirme yönetimi, en az tercih ettikleriyse hükmetme yönetimidir. Bu yöneticilerin en çok tümleştirme stratejisini seçmelerinde, öğretmenlerin düşüncelerini özgürce ifade etmelerini sağlamaları, okul yönetiminde kararları ortak almaları ve sorunların çözümünde iş birliğine önem vermeleri etkili olabilir.

Hükmetme yönetiminin diğer çatışma yönetim stratejilerine göre daha düşük değere sahip olması özel eğitim okullarının diğer kurumlara göre daha zor şartlara sahip ve öğrenci grubunun özel olmasından kaynaklanabilir. Böylece okul müdürleri öğretmenlerle empati kurabilmektedir. Oluşan bu olumlu iklimin beraberinde demokratik ortamı da getireceği düşünülmektedir. Araştırmanın bulguları diğer araştırma bulgularını destekler niteliktedir (Gümüşeli, 1994; Kırçan, 2009; Karip, 2015; Konak ve Erdem, 2015; Şahin, 2016).

Özel eğitim okullarında görev yapan öğretmenlerin yaş gruplarına göre yöneticilerinin kullandıkları çatışma yönetme stratejileri algısı sadece uzlaşma yönetimi boyutunda anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Genç yetişkin öğretmen grubu yöneticilerinin uzlaşma yönetimi stratejilerini, orta yetişkin öğretmen grubuna göre daha yüksek düzeyde algılamaktadır. Orta yetişkin yaş grubu öğretmenleri mesleki değer yargılarında daha katı ve genç öğretmenlere göre daha tecrübeli olması uzlaşma stratejisini daha az algılamasında etken olabilir. Bu bağlamda Karip (2015) tarafından yapılan araştırmayla tutarlılık göstermektedir. Yurdunkulu (2016) araştırması yaş değişkenine göre incelendiğinde kaçınma ve uyma stratejileri açısından anlamlı fark bulunmuş ve yaşı daha büyük olan öğretmenlerin genç öğretmenlere göre kaçınma ve uyma stratejilerini daha yüksek düzeyde algıladıklarını ortaya koymuştur. Karataş (2007) bulgularında uzlaşma stratejisinin bütün yaş gruplarında aynı değerlere sahip olduğunu dile getirirken, Özkubat (2013) özel eğitim okullarında yaptığı çalışmada kaçınma yönteminin kullanıldığı sonucuna ulaşmıştır.

Özel eğitim okullarında görev yapan öğretmenlerin hizmet yıllarına göre yöneticilerinin kullandıkları çatışma yönetme stratejileri algısı hükmetme ve uzlaşma yönetimi boyutunda anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Yapılan analizler sonucunda, daha az deneyimli öğretmenlerin, yöneticilerinin hükmetme çatışma yönetimi stratejilerini daha düşük düzeyde algıladıkları gözlenmiştir. Bu sonucun elde edilmesinde mesleki deneyimi az olan öğretmenlerin çalışma hayatında ve meslekte yeni, yeniliklere açık olması verilecek görevleri içtenlikle yapmasının bu duruma neden olduğu

düşünülmektedir. En çok mesleki deneyime sahip olan öğretmenlerin okul yöneticilerinin uzlaşma yönetim stratejisine ilişkin algılarının daha yüksek düzeyde olduğu gözlenmiştir. Bu bağlamda çalışma, birçok araştırmayla benzer bulgulara işaret etmektedir (Küçüksüleymanoğlu ve Bingöl, 2014; Nural, Ada, ve Çolak, 2012; Aksu, 2003). Gümüşeli (1994) ise çalışmasında meslekteki hizmet yılının çatışma yönetim stratejileri algısında anlamlı düzeyde bir fark olmadığı sonucuna varmıştır.

Yapılan analize göre özel eğitim öğretmenleri, okul yöneticilerinin kaçınma yönetimi stratejilerini diğer branştaki öğretmenlere göre daha fazla algılamaktadır. Özel eğitim okullarında özel eğitim öğretmenlerinin öğrencilerle ilgili tüm sorumluluğu kendisinin alması okul yöneticisi ve özel eğitim öğretmenini diğer branşlara göre daha sık karşı karşıya getirmektedir. Sorunların bazıları çözülse de birçoğu görmezden gelinip okul yöneticisinin kaçınma davranışı sergilemesine sebep olabilir. Yurdunkulu (2016) bulgularında Türkçe ve sosyal bilgiler öğretmenleri diğer branş öğretmenlerine göre daha az bütünleştirme stratejisi ve Özgan (2006) araştırma bulgularında ise yabancı diller, sınıf, resim, beden, müzik, Türkçe-sosyal bilgiler öğretmenlerinin; teknoloji öğretmenlerine ve matematik, fen bilgisi öğretmenlerine göre daha çok bütünleştirme stratejilerini kullandıkları tespit edilmiştir. Casiadi (2017) ise araştırmasında branşların okul yöneticilerinin kullandıkları çatışma yönetimi stratejileri düzeylerine ilişkin algılarında farklılık göstermediğini dile getirmiştir.

Özel eğitim okullarında görev yapan öğretmenlerin mevcut okuldaki çalışma sürelerine göre yöneticilerinin kullandıkları çatışma yönetme stratejileri algısı sadece hükmetme yönetimi boyutunda anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Aynı okulda en az çalışma süresine sahip olan öğretmenler diğer öğretmenlere göre yöneticilerinin hükmetme çatışma yönetimi becerilerini daha düşük düzeyde algılamaktadır. Okuldaki çalışma süreleri arttıkça okul yöneticilerini daha yakından tanıyacak ve okul yöneticilerinin kullandığı stratejileri daha detaylı olarak analiz edebilme fırsatları olacaktır. Yılmaz'ın (2008) bulguları da bunu desteklemekte ve 10 yıl üzeri aynı yöneticiyle çalışan öğretmenlerin algılarının daha olumlu olduğu kanısındadır.

Öğretmenlerin psikolojik yıldırmaya yönelik algı düzeylerine bakıldığında en çok itibara saldırı en az sosyal bakımdan ve göreve yönelik saldırıyı algıladıkları gözlenmiştir. Özel eğitim okulları açısından psikolojik yıldırmanın düşük çıkması ülkemizin ve okullarımızın psikolojik yıldırma ile yeni tanışmış olmasındandır (Tutar, 2004). Canbaz'ın (2014) bulgularında ise iletişim biçimine saldırılar en yüksek, sırasıyla itibara göre ve sosyal ilişkilere saldırılar şeklinde sıralanmıştır. Ertürk (2013) ilköğretim okullarında yaptığı çalışmasında psikolojik yıldırmaya maruz kalınan davranışlar boyutunda kişi hakkında söylenti, dedikodu çıkarılması, görüşlerinin önemsenmemesi ve kişinin dışlanması bulgularına ulaşmıştır. Yılmaz (2017) çalışmasında da maruz kalınan psikolojik yıldırmanın düşük olduğu ve psikolojik yıldırmanın boyutlarına bakıldığında mesleki yıldırma boyutunun kişiliğe yönelik yıldırma boyutundan fazla çıktığı ortaya konulmuştur.

Özel eğitim okullarında görev yapan öğretmenlerin algıladıkları psikolojik yıldırma düzeyinin branşlarına göre farklılaştığı görülmüştür. Sıra ortalamaları dikkate alındığında diğer branşlarda görev yapan öğretmenlerin özel eğitim branşındaki öğretmenlere göre psikolojik şiddet stillerinden sadece sosyal bakımdan daha fazla psikolojik yıldırma algıladığı saptanmıştır. Bunun nedeni diğer branştaki öğretmenlerden daha fazla sosyal, sportif, kültürel vb. faaliyetlerin beklenmesidir. Eken ve Yıldırım (2014) ile Ertürk (2011) araştırmalarında, bu bulgularını destekleyen branş öğretmenlerinin sınıf öğretmenlerine göre daha fazla psikolojik yıldırmaya maruz kaldığı sonucuna ulaşmışlardır. Serin (2018) ve Yılmaz (2017) ise herhangi bir anlamlı fark bulmamışlardır.

Okul yöneticilerinin çatışma yönetim stratejileri ile öğretmenlerin maruz kaldıkları psikolojik yıldırma eylemleri arasındaki ilişki incelendiğinde tümleştirme çatışma yönetimi stratejisi ile ödün verme çatışma yönetimi stratejisinin tüm psikolojik yıldırma türleri ile negatif yönde, düşük ve orta düzeyde anlamlı ilişkiye sahip olduğu görülmüştür. Tümleştirme yönetimi olumlu, problem çözümünde ve ortak karar alınmasında güçlü bir çatışma stratejisidir. Özel eğitim okulu yöneticilerinin tümleştirmeyi kullanma stratejisi arttıkça öğretmenlerin de tüm psikolojik yıldırma alt boyutlarındaki yıldırma algısı düşmekte ve negatif yönde bir ilişki ortaya çıkmaktadır. Elde edilen bu sonuca göre özel eğitim okulları okul yöneticileri çatışma durumlarında zorba ve baskıcı olmaktansa uzlaşmacı, iyimser ve demokratik yolu seçerlerse psikolojik yıldırma da o kadar az sıklıkta görülmektedir.

Asunakutlu ve Safran (2006) çalışmalarında psikolojik yıldırma ile çatışma arasındaki ilişkiyi incelemişler, en çok başvurulan yöntemin "örgütsel önlemler alma" sonucuna ulaşmışlardır. Baillien, Notelaers ve Witte (2011) iş birimlerinin çatışma yönetimi stilleri ile işyerinde zorbalık arasındaki ilişkiyi incelemiş, kaçınma, zorlama ve zorbalık arasında pozitif; problem çözme ve zorbalık arasında negatif bir ilişki olduğunu ortaya çıkarmışlardır. Bu kapsamda bakıldığında yapılan araştırmayı destekler nitelikte bulgular ortaya konmuştur.

Özel eğitim okulları hem işleyiş hem okul programları açısından diğer örgün eğitim kurumlarından ayrılmakta ve bireysel eğitim ve öğretim programlarıyla özel eğitim okul öğretmenlerine daha fazla çalışma zorunluluğu getirmektedir. Bu durum özel eğitim öğretmenlerinin okul ortamında stres düzeyini artırmaktadır. Özel eğitim öğretmenlerinin okul yöneticileri ile yaşadıkları çatışmalar etkin ve verimli bir şekilde yönetilmelidir. Doğru çatışma yönetimi seçilmezse bu durum eğitim öğretimin aksamasına ve öğretmenlerin performansında büyük düşüşlere neden olacaktır.

6. Öneriler

Psikolojik yıldırma (mobbing) konusunun ülkemizde daha yakın zamanda fark edilmesi ve tam anlamıyla bilinmemesi öğretmenler arasında sağlıklı veri akışını engellemektedir. Okul yöneticileri öğretmenlerle aralarındaki çatışmaları minimum se-

viyeye indirmek için iletişim kanallarını güçlendirilmeli ve yıl içindeki toplantılara ek olarak yeni toplantılar düzenlemelidir. Aynı zamanda okul yöneticileri, sorunları tespit etmek için ayda bir anket uygulayarak hızlı bir müdahalede bulunabilir. Öğretmenlerin ortak görüşü alınmış olacağı için çatışma çözme stratejilerinde problem çözme yönetimi etkin kullanılmış olur ve öğretmenlerin kendini rahatça ifade edebilmesi adına iletişim kanalları her zaman açık tutulur. Yapılacak hizmet içi eğitimlerde öğretmenlerin psikolojik yıldırma ile ilgili farkındalığı artacağı ve kendilerini daha iyi ifade edecekleri düşünülmektedir.

İl veya ilçe bazında tüm yöneticiler toplanarak, yönetsel anlamda fikir alışverişi yapılıp çatışma çözme ve psikolojik yıldırmayla baş etme konusunda iletişim kanallarını güçlendirmek, informel örgütleri etkin kullanmak gibi yeni önlemler tartışılabilir. Öğretmenler ve yöneticilerin arasındaki çatışmaların çözümünde ve psikolojik yıldırmaya maruz kalan öğretmenlere destek sağlamada okul rehberlik servislerinin aktif kullanılması büyük önem taşımaktadır. Araştırma sadece İzmir merkez ilçelerindeki özel eğitim okullarında değil İzmir'in farklı ilçelerinde, Türkiye'deki bütün özel eğitim okullarında öğretmen algılarıyla sınırlı kalmadan farklı örneklem gruplarına uygulanabilir. Ayrıca, psikolojik yıldırma ve çatışma yönetim stratejilerinin farklı değişkenlerle ilişkilerinin de incelenmesinin alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Kaynakça

AKKİRMAN, Ali Deniz (1998). Etkin Çatışma Yönetimi ve Müdahale Stratejileri. **Dokuz Eylül Üniversitesi İktisadi İdari Bilimler Fakültesi,** *13*(2), 1-11.

AKSU, Ali (2003). Örgütsel Çatışma Yönetimi. ***Ege Eğitim Dergisi***, *3*(2), 99-107

AKSU, Ali ve BALCI, Yurdagül (2009). İlköğretim Okullarında Psikolojik Yıldırma ve Psikolojik Yıldırmayla Baş Etme. **Education Sciences**, 4(4), 1367-1380.

ALIÇ, Mehmet (1995). Örgütler. **Eğitim Yönetimi**, 1(1), 1-17.

ARSLANTAŞ, İsmail ve ÖZKAN, Metin (2012). İlköğretim Okullarında Görev yapan Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Okul Müdürlerinin Çatışma Yönetimi Yaklaşımlarının İncelenmesi. **Kastamonu Eğitim Fakültesi Dergisi**, 20(2), 555-570.

ASANAKUTLU, Tuncer ve SAFRAN, Barış (2006). Örgütlerde Yıldırma (Mobbing) ve Çatışma Arasındaki İlişki. **Ekonomik Araştırmalar Dergisi**, 1(11), 110-129.

ATAR, Beyza (2017). Sınıf Öğretmenlerinin Örgütsel Adalet Algıları ile Psikolojik Şiddet Algıları Arasındaki İlişki. Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Antalya

BAILLIEN, Elfi ve WITTE, De Hans (2009). The Relationship Between the Occurence of Conflicts In the Work Unit, the Conflict Management Styles In the Work Unit and Workplace Bullying. **Psychologica Belgica**, 49(4), 207-226.

BULUT, Hilal Urasoğlu (2007). Ortaöğrenim Öğretmenlerinde Psikolojik Şiddet Düzeyi (Mobbing). Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Niğde.

BURSALIOĞLU, Ziya (2015). Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış. 19. Baskı Ankara: Pegem Akademi.

CANBAZ, Özgür (2014). Öğretmenlerin Psikolojik Şiddet Algılarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi (Fatih ilçesi örneği). Okan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Anabilim Dalı, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul.

CASIADI, Selime (2017). Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin İletişim Becerileri ve Çatışma Yönetimi Konusundaki Görüşleri. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Çanakkale.

CAYVARLI, Pelin Esma ve ŞAHİN, Semiha (2015). Akademisyen Algılarına Göre Üniversitelerde Psikolojik Yıldırma: Dokuz Eylül Üniversitesi Örneği. **Yükseköğretim Dergisi**, 5(1), 9-25.

CEMALOĞLU, Necati (2007). Örgütlerin Kaçınılmaz Sorunu: Yıldırma. **Bilig**, *42*, 111-126.

CEMALOĞLU, Necati ve DAŞÇI, Elif (2017). Mobbing. N. C. Servet Özdemir içinde, Örgütsel Davranış ve Yönetimi (s. 279-304), Pegem Akademi, Ankara.

CRESWELL, John W. (2014). Research Design Qualitatitive, Quantitative, and Mixed Methods Approaches. Sage Publications, London

ÇELİKÖZ, Dilek (2017). Sağlık Sektörü Örgütsel Çatışmalar ve Mobbing. Ufuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara.

ÇOBAN, Emre (2015). Öğretmenlerin Psikolojik Şiddet (Mobbing) Algıları. Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi),İstanbul.

DAŞÇI, Elif ve CEMALOĞLU, Necati (2014). İlköğretim Kurumu Yöneticilerinin Liderlik Tarzları ile Öğretmenlerin Yaşadıkları Yıldırma (Mobbing) Arasındaki İlişki. **Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, (19), 129-166.

DAVENPORT, Noa Zonalli, ELLIOTT, Gail Eursell ve SCHWARTZ, Ruth Distler (2014). Mobbing. (T. Kartal, Dü. ve O. C. Önertoy, Çev.), Ray Yayıncılık, İstanbul.

EKEN, Mehmet ve YILDIRIM, Figen (2014). İlkokul ve Ortaokul Öğretmenlerine Yönelik Yıldırma Davranışlarının İncelenmesi. **Sosyal Bilimler Dergisi**, 4(8), 13-31.

ERGEL, Abdülbaki (2014). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Maruz Kaldıkları Psikolojik Şiddetin Tükenmişlik Düzeylerine Etkisi, Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Elazığ.

ERTUNÇ, Ebru Naile (2008). Kaynaştırma Eğitimi Uygulanan İlköğretim İkinci Kademede Görev Alan Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimi Hakkındaki Bilgi Düzeylerinin ve Sınıflarındaki Engelli Öğrencilere Bakış Açılarının Değerlendirilmesi (Adana İli Örneği). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Anabilim Dalı, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara.

ERTÜRK, Abbas (2011). İlköğretim Okullarında Görevli Öğretmen ve Yöneticilere Yönelik Duygusal Yıldırma Davranışlarının İncelenmesi: Yıldırma Davranışlarının Meydana Gelmesinde Etkili Olan Faktörler. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri

Anabilim Dalı, Eğitim Denetimi ve Yönetimi Bilim Dalı, (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Ankara.

ERTÜRK, Mümin (2013). İşletmelerde Yönetim ve Organizasyon (7.Baskı b.). Beta Yayıncılık, İstanbul.

FETTAHLIOĞLU, Okan (2008). Örgütlerde Psikolojik Şiddet (Mobbing):Üniversitelerde Bir Uygulama. Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayınlanmamış Doktora Tezi), İzmir.

GİRGİN, Günseli ve BAYSAL, Asuman (2005). Tükenmişlik Sendromuna Bir Örnek: Zihinsel Engelli Öğrencilere Eğitim Veren Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişlik Düzeyi. **TSK Koruyucu Hekimlik Bülteni**, 4(4), 172-187

GODSE, Anand S. ve THINGUJAM, Nutankumar S. (2010). Perceived Emotional Intelligence and Conflict Resolution Styles Among Information Technology Professionals: Testing the Mediating Role of Personality. **Singapore Management Review**, 32(1), 69-83.

GÖKÇE, Asiye Toker (2008). Mobbing: İş Yerinde Yıldırma Eğitim Örneği. Öğreti Yayınları.

GÖKÇE, Asiye Toker (2008). Mobbıng: İş Yerinde Yıldırma Özel ve Resmi İlköğretim Okulu Öğretmen ve Yöneticileri Üzerinde Yapılan Bir Araştırma. **Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi,** (18), 272-286.

GÜMÜŞELİ, Ali İlker (1994). İzmir Ortaöğretim Okulları Yöneticilerinin Öğretmenler ile Aralarındaki Çatışmaları Yönetme Biçimleri. Ankara Üniversitesi, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Ankara.

HEYDENBERK, Roberta A., HEYDENBERK, Warren A. ve TZENOVA, Vera (2006). Conflict Resolution and Bully Prevention: Skills for School Success. **Conflict Resolution Quarterly**,24(1) 55-69.

HONG, Jongbae (2005). Conflict Management in an Age of Globalization: A Comparison of Intracultural and Intercultural Conflict Management Strategies between Koreans and Americans**. Global Media Journal**, 4(2), 31-44.

KARACA, Pelin (2014). Öğretmenlerin Duygusal Zekâ Düzeyleri ile Kullandıkları Çatışma Çözme Stratejileri Arasındaki İlişki. Zirve Üniversitesi Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Kahramanmaraş.

KARATAŞ, Süleyman (2007). Afyonkarahisar İli Merkez İlköğretim Okullarında Görev Yapan Sınıf ve Branş Öğretmenlerinin Kurum İçi Çatışmaları Yönetim Biçemine İlişkin Görüşleri. **Bilim Eğitim Düşünce Dergisi**, 7(2), 1-17.

KARİP, Emin (2015). Çatışma Yönetimi. 6. Baskı, Pegem Akademi, Ankara.

KILIÇ, Nuray Tan (2017). Okul Örgütü Yöneticilerinin Çatışma Yönetim Stratejileri ve Öz Yeterlilik Algıları Arasındaki İlişki. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Çanakkale.

KIRÇAN, Emel (2009). İlköğretim Okulları Yöneticilerinin Çatışmayı Yönetmede Kullandıkları Çatışma Yönetimi Stratejileri. Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Sakarya.

KOÇ, Cahit Nuri (2016). *İlkokul Öğretmenlerinin Çatışma Yöne*timi Stratejileri ile İş Doyumları Arasındaki İlişki–Tekirdağ/Kapaklı İlçesi Örneği. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul.

KONAK, Mehmet ve ERDEM, Mustafa (2015). Öğretmenlerin Görüşlerine Göre İlkokul Yöneticilerinin Etik Liderlik Davranışları ile Çatışma Yönetme Stratejileri Arasındaki İlişki. **Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi**, 21(1), 1-23.

KOYUNCUOĞLU, Betül (2017). Mobbinge Maruz Kalmanın Demografik Faktörlere Göre Farklılaşması: Kilis İli Kamu Ve Özel Eğitim Kurumlarında Bir Alan Araştırması. Hasan Kalyoncu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Gaziantep.

KÖZ, Kübra (2016). Eğitim Yöneticilerinin Çatışma Yönetimine Bakış Açıları ve Çatışma Yönetim Stratejileri. Bahçeşehir Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul.

KÜÇÜKSÜLEYMANOĞLU, Rüyam ve BİNGÖL, M. Akif (2014). Ortaöğretim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Okul Yöneticilerinin Çatışma Yönetim Yöntemlerinin İncelenmesi. **Route Educational and Social Science Journal**, 1(2), 430-443.

MARAL, Muammer (2016). Okul Yöneticilerinin Liderlik Stilleri ile Çatışma Çözme Stratejileri Arasındaki İlişki. Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Sakarya.

NURAL, Eşref, ADA, Şükrü ve ÇOLAK, Ali (2012). Öğretmen Algılarına Göre Okul Müdürlerinin Kullandıkları Çatışma Yönetimi Yöntemleri. **Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, 16(3), 197-210.

ODABAŞIOĞLU, Filiz (2013). İlkokul ve Ortaokul Müdürlerinin Liderlik Davranışları ve Çatışma Yönetimi Stillerine İlişkin Öğretmen Algıları. Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul.

OYOKO, Oluremi B. (1993). Workplace Conflict, Bullying and Counterproductive Behaviours. **The International Journal of Organizational Analysis**, 11(4), 283-301.

ÖKSÜZOĞLU, Kenan (2016). Hastane Çalışanlarında Mobbingi (Psikolojik Şiddeti) Etkileyen Unsurlar. Gaziantep Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Gaziantep.

ÖNK, Murat (2015). İlköğretim Kurumları Yöneticilerin Liderlik Tarzları ile Çatışmayı Yönetme Stratejileri Arasındaki İlişki. Gazi Üniversitesi, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara.

ÖZER, İlknur (2014). Okullarda Öğretmenlerin Yaşadığı Çatışma ve Çatışma Yönetim Stilleri. Bahçeşehir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul.

ÖZGAN, Habib (2006). İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Çatışma Yönetim Stratejilerinin İncelenmesi (Gaziantep Örneği). Gaziantep Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Gaziantep.

ÖZKAN, Serbülent (2013). İlk ve Orta Okul Yöneticilerinin Çatışmayı Yönetme Stilleri. Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul.

ÖZKUBAT, İlknur Gümüş (2013). Özel Eğitim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Algıladıkları Yönetici Çatışma Stillerinin İncelenmesi. Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul.

PERMINIENE, Milda, KERN, Roy M. ve AİDAS, Perminas (2016). Lifestyle, Conflict-Solving Styles, and Exposure to Workplace Bullying: A Model of Mediation. **Swiss Journal of Psychology**, 75(2), 57-69.

RAHİM, M. Afzalur (2002). Toward a Theory of Managing Organizational Conflict. **The International Journal of Conflict Management**, 13(3), 206-235.

SERİN, Sakine (2018). İlkokul Öğretmenlerinin Yıldırma(Mobbing) Davranışlarına Maruz Kalma Düzeyleri. Sütçü İmam Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Kahramanmaraş.

ŞAHİN, Ali (2016). İlköğretim Kurumu Yöneticilerinin Yönetsel İlişkilerinde Kullandıkları Mizaha İlişkin Görüşleri ile Mizah İklimi, Yöneticilerin Mizah Tarzları ve Çatışma Yönetimi Stratejileri Arasındaki İlişki. Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Antalya.

ŞENER, Okan (2013). Genel Kamu Liselerinde Psikolojik Yıldırma ve Örgütsel Bağlılık İlişkisi. **Karatekin Edebiyat Fakültesi Dergisi**. 1(1), 47-64.

ŞENER, Şener (2018). X ve Y Kuşaklarının Çatışma Yönetimi Stratejilerinin İncelenmesi Üzerine Lojistik Sektöründe Bir Çalışma. Çağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Mersin.

TAN, Gamze (2016). Okul Yöneticilerinin Çatışma Yönetme Stilleri ve Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişki. Yeditepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul.

TJOSVOLD, Dean (1991). The Conflict-Positive Organization. Massachusetts: Adison Wesley Publishing Company.

TUTAR, Hasan (2004). İşyerinde Psikolojik Şiddet. Platin, Ankara.

UĞUR, Ayşe (2015). Özel Eğitim Kurumlarında Çalışan Öğretmenler ile Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Doyum Düzeylerinin İncelenmesi. Giresun Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Giresun.

US, Gülfem (2015). Psikolojik Şiddet Çerçevesinde Mobbing İncelemesi. Çankaya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara.

YAPICI, Olcay Özışık (2014). Örgütlerde Psikolojik Şiddetin Boyutları ve Çatışma. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İzmir.

YAŞAR, Merve Nur (2017). Rekreasyon Bölümlerinde Okuyan Öğrencilerin İletişim Becerileri ve Çatışma Yönetimi Stratejilerinin Araştırılması. Erciyes Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Kayseri.

YILMAZ, Abdullah, ÖZLER, Derya Ergun ve MERCAN, Nuray (2008). Mobbing ve Örgüt İklimi ile İlişkisine Yönelik Ampirik Bir Araştırma. **Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi**, 7(26), 334-357.

YILMAZ, İlkay (2017). Öğretmenlerin Maruz Kaldıkları Psikolojik Yıldırma (Mobbing) Davranışları ile İş Doyumu Arasındaki İlişki. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Muğla.

YİĞİT, İsmail (2015). Ortaöğretim Yöneticilerinin Çatışma Yönetimi Stilleri. Okan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Trabzon.

YURDUNKULU, Adem (2016). İlköğretim Okullarındaki Öğretmenlerin Çatışma Durumları ve Çatışma Yönetimi Stratejilerinin İncelenmesi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Bolu.

ZORLU, Zeynep Ceren (2018). Mobbingin Örgütsel Bağlılık Üzerindeki Etkisi: Eğitim Sektörü Çalışanlarına Yönelik Ampirik Bir Çalışma. Bahçeşehir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul.

MİLLÎ EĞİTİM ● Cilt: 51 ● Bahar/2022 ● Sayı: 234, (1281-1304)

ÖZEL GEREKSİNİMLİ ÖĞRENCİLERİN EĞİTİMİNDE KULLANILAN FEN BİLİMLERİ DERS KİTABININ ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNE DAYALI OLARAK DEĞERLENDİRİLMESİ

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Çiğdem TÜRKER YILDIRIM[1], Ahmet YIKMIŞ[2]

1 Arş. Gör., Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, cigdem.turkeryildirim@ibu.edu.tr, ORCID: 0000-0002-1953-0138.

2 Doç. Dr., Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, ayikmis@hotmail.com, ORCID: 0000-0002-1143-1207.

Geliş Tarihi: 10.11.2020 **Kabul Tarihi:** 10.05.2021 **DOI:** 10.37669 milliegitim.823449

Öz: Bu araştırmada, özel eğitim öğretmenlerinin Fen Bilimleri dersinde, bir öğretim materyali olarak kullandığı Fen Bilimleri ders kitabının eğitsel, görsel, dil, anlatım ve biçim açısından öğrenciler için yeterli olup olmadığının değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması ile gerçekleştirilen araştırmada, veriler yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile toplanmıştır. Araştırmanın katılımcılarını 2018-2019 eğitim öğretim yılı Bolu İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı ortaokulların özel eğitim sınıflarında görev yapan, 10 özel eğitim öğretmeni oluşturmuştur. Araştırmanın sonucunda, öğretmenlerin Fen Bilimleri ders kitabından öğrencilere uygun ünite ve konuları belirlemede yararlandıkları ortaya çıkarılmıştır. Ek olarak öğretmenlerin, kitaptaki değerlendirme soruları, etkinlikler ve cümlelerin açık sade ve anlaşılırlığı ile kitabın yazı tipi ve büyüklüğünü uygun bulmadıklarını belirttiği, özel gereksinimli öğrenciler için uygun bir kitap tasarlanması ve mevcut kitapların sadeleştirilmesine yönelik öneriler sunduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Ders kitabı, fen bilimleri, özel gereksinimli öğrenci, özel eğitim öğretmeni, özel eğitim

EVALUATION OF THE SCIENCE TEXTBOOK USED IN THE EDUCATION OF SPECIAL NEEDS STUDENTS BASED ON TEACHERS' VIEWS

Abstract:

In this study, it was aimed to evaluate whether the Science textbook used by special education teachers as a teaching material in the Science course of the special education class was sufficient for students in terms of educational, visual, language, expression and form or not. In the study conducted with case study, one of the qualitative research methods, the data were collected by semi-structured interview technique. The participants of the study consisted of 10 special education teachers working in the special education classes of secondary schools affiliated to the Bolu Provincial Directorate of National Education in the 2018-2019 academic year. As a result of the study, it was revealed that teachers benefited from the Science textbook in determining the units and subjects suitable for students. In addition, it was seen that the teachers stated that they did not find the evaluation questions, activities and sentences in the book clear and understandable and the font and size of the book appropriate, and offered suggestions for designing a suitable book for students with special needs and simplifying the existing books.

Keywords: Textbook, Science, Special needs student, Special education teacher, Special education

Giriş

Özel gereksinimli öğrenciler, bireysel ve gelişimsel özelliklerinin yanı sıra eğitim yeterlilikleri açısından, yaşıtlarından beklenilen düzeyden anlamlı derecede farklılık göstermektedir. Bireysel eğitim programları ve personel desteği ile öğrencilerin eğitim ve sosyal ihtiyaçlarının karşılanması ise özel eğitim olarak ifade edilmektedir (Milli Eğitim Bakanlığı, 2008). Yetersizliklerinden dolayı genel eğitim ortamlarından yeterince yararlanamayan özel gereksinimli öğrencilere sağlanan eğitim imkanı en az tipik gelişim gösteren öğrencilere sağlanan eğitim imkanı kadar önemli görülmekte ve bu öğrencilerin sorumluluk sahibi ve üretken bireyler olarak yetişmesi özel eğitim ile mümkün olmaktadır (Demir, 2017).

Özel gereksinimli öğrencilere sağlanan özel eğitim faaliyetlerinin gerçekleştirildiği eğitim ortamları: özel özel eğitim kurumları, özel eğitim okulları, özel eğitim sınıfları, kaynaştırma eğitim uygulamaları şeklinde gruplandırılabilir (MEB, 2010). Bu eğitim

ortamlarından birisi olan özel eğitim sınıfları ise, ayrı bir sınıfta eğitim alması gereken özel gereksinimli öğrencilerin, eğitsel performans ve özelliklerinin yanı sıra öğrencilerin yetersizlik türü gibi çeşitli unsurların değerlendirilmesi sonucu açılmaktadır (MEB, 2018). Ayrı bir sınıfta eğitim alması uygun bulunan özel gereksinimli bireylere yönelik, ilkokullarda görme, işitme, zihin yetersizliği ve otizmi olan öğrenciler için; ortaokullarda zihin yetersizliği ve otizmi olan öğrenciler için yetersizlik türü ve derecesine gore özel eğitim sınıfları açılmaktadır. Bu sınıfta eğitim alan öğrenciler de bazı dersler ile etkinlikleri tipik gelişim gösteren akranlarıyla birlikte yapmakta böylece özel gereksinimli öğrencilerin akranlarını model alması, toplumsal yaşama katılması sağlanmaktadır (ORGM, 2015). Özel eğitim sınıflarında eğitim alan özel gereksinimli öğrencilere, özel eğitim sınıflarında zorunlu ve seçmeli olmak üzere çeşitli dersler okutulmaktadır (MEB, 2015).

Ortaokullarda açılan özel eğitim sınıflarında, okutulan zorunlu derslere odaklanıldığında bu dersler arasında Türkçe, Matematik, Fen Bilimleri, Sosyal Bilgiler gibi derslerin yer aldığı görülmekte (MEB, 2016) ve okutulan derslerde tüm öğrencilerin katılımını sağlama ve ilerlemelerini kaydetme ihtiyaçları ortaya çıkmaktadır (Cawley ve Foley, 2002). Bu nedenle derslerin yürütülmesi için gerçekleştirilen eğitim-öğretim sürecinde interaktif CD'ler, resimli kartlar, oyuncaklar, ders kitabı, bilgisayar ve nesneler gibi çeşitli araç-gereçlerin kullanılması gerekmektedir (Avcıoğlu, 2012). Bu araç gereçler arasında yer alan ve eğitim-öğretim sürecinde en sık kullanılan öğretim materyali ders kitaplarıdır (Aydın, 2010; Kılıç ve Seven, 2007). Özel eğitim sınıflarında okutulan zorunlu derslerden birisi olan Fen Bilimleri dersine yönelik temel müfredat ve bilgiyi sağlama kaynağının da ders kitapları olduğu belirtilmektedir (Cawley, Foley ve Miller, 2003).

Ders kitapları, öğrencilere aktarılacak bilgileri planlı ve düzenli bir şekilde açıklayan, öğrenci ve öğretmeni dersin hedefleri doğrultusunda yönlendiren temel bir kaynaktır (Ünsal ve Güneş, 2003). Bunun yanı sıra ders kitapları, öğrencinin derse hazırlanması, konuları kavraması, içerdiği ödev ve alıştırmalar bakımından öğrenilen bilginin aktarılması ve bu bilgilerin tekrar edilmesinde oldukça önemlidir (Aydın, 2010; Demir, 2017). Toplumun bir parçası olarak kabul edilen okullarda, bilgi ve beceriler ortak bir amaç doğrultusunda herkese açık hale getirilmekte ve böylece toplumda yürütülen eğitim hizmetleri toplumun tamamına ulaşmaktadır. Dolayısıyla eğitim hizmetlerinin toplumun tamamına ulaşması ile bilgi ve becerilerin ortak bir amaç doğrultusunda herkese açık hale getirilmesinde ders kitapları önemli bir rol oynamaktadır (Çelik ve Gülcü, 2016). Ders kitapları, öğrenme-öğretme sürecinde istendik davranış değişikliği meydana getirme, öğrencinin dikkatini çekme, artırma ve sürdürme amaçlı kullanılmaktadır (Dane, Doğar ve Balkı, 2004). Bunların yanı sıra birçok etkinliğin başlatılıp sürdürülmesinde, müfredata ilişkin programın uygulanmasında ve dersin işlenmesinde sıklıkla kullanılan bir kaynaktır ve bu kaynağın belli kriterlere göre hazırlanması, belli niteliklere sahip olması gerekmektedir (Güzel ve Adıbelli, 2011).

Belirli niteliklere sahip olması gereken ders kitaplarında, öncelikle bilginin elde edilmesi için en doğru ve güvenilir yol olarak bilinen bilimsel yönteme uygun ders kitaplarının hazırlanmasına dikkat edilmelidir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2008). Dolayısıyla ders kitaplarının; eğitim programı ve içeriğin öğrenme ilkeleri ile tutarlı, hedeflere uygun olarak düzenlenmiş, yazı tipi ve harf büyüklüğü açısından okunabilir kısacası eğitsel, görsel, dil ve anlatım ile biçim açısından öğrencilerin gelişimsel özellikleri ile eğitim ihtiyaçlarına uygun olması gereklidir (Morgil ve Yılmaz, 1999; MEB, 2012; Yanpar, 2007). Bu niteliklerin bulunmadığı bir ders kitabı ise öğrenme- öğretme sürecini desteklemenin aksine öğrencilerin öğrenme sürecini dolaylı olarak olumsuz etkilemektedir (Keleş, 2001).

Alanyazın incelendiğinde, ders kitaplarının incelenmesine yönelik yurtdışında gerçekleştirilmiş olan çeşitli araştırmalara rastlanmıştır (Campbell ve Collins, 2007; Chu, 2017; Jitendra, Nolet, Xin, Gomez, Renouf, Iskold ve DaCosta, 2001; Roseman, Stern ve Koppal, 2010; Stylianidou, 2002). Chu'nun (2017) gerçekleştirdiği çalışmada, 1994 ve 2016 yılları arasında üç temel sosyal bilimler dergisinde yayımlanan, ders kitaplarının incelendiği araştırmaların kalite standartlarının son 20 yıldaki değişiminin incelenmesi amaçlanmıştır. Sonuç olarak son 20 yılda ders kitaplarının incelendiği çalışmaların kalite standartları oldukça az bir gelişme göstermiş, birçok çalışmanın örnekleme, veri toplama ve analiz yöntemleri ile geçerlik ve güvenirlik bulgularının yetersiz olduğu ortaya çıkarılmıştır. Bir başka araştırmada ise okunabilirlik, bilgi düzeyi, öğretim hedefleri ve öğretim öncesi, esnası ve sonrasına yönelik etkinliklere ilişkin dört ortaokul coğrafya ders kitabı incelenmiştir. Elde edilen sonuçların ise birbirinden farklılık gösterdiği, kitaplarda yer alan metinlerin oldukça bilgiye dayalı olduğu ve okuma güçlüğü olan öğrenciler için uygun olmadığı sonuçları ortaya çıkarılmıştır (Jitendra vd., 2001).

Alanyazın incelendiğinde, Millî Eğitim Bakanlığı ders kitapları ve eğitim araçları yönetmeliğine göre, ülkemizde yapılmış olan ders kitaplarının niteliğine yönelik çeşitli çalışmalar yer almaktadır (Güven, 2010; Öğreten, 2017; Semerci, 2004; Şahin, 2008; Şahin, 2010). Bir çalışmada ilkokul hayat bilgisi dersine yönelik ders ve öğrenci çalışma kitaplarının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi amacıyla 89 sınıf öğretmenine anket uygulanmıştır. Çalışmanın sonucunda hayat bilgisi ders kitaplarının günlük hayatla bağlantılı, öğrenci düzeyine uygun, görsel içerik ile metinlerin uyumlu olması konularında yeterli ya da kısmen yeterli olduğu; kazanımlara yönelik örnek bulundurulması, öğrencilerin sınıfta aktif olması konularında ise yetersiz olduğu ortaya çıkarılmıştır. Ayrıca öğrenci çalışma kitaplarının ise etkinlikler, görsel öğeler, ölçme ve değerlendirme çalışmaları açısından yetersiz olduğu bulgusu elde edilmiştir (Güven, 2010). Şahin (2010) tarafından yapılan bir çalışmada ise ilköğretim ikinci ve üçüncü sınıf Türkçe Ders Kitabı, öğrenci çalışma kitabı ve öğretmen kılavuz kitabının incelenmesi amacıyla geliştirilen ölçek ile öğretmen görüşleri alınmıştır. Sonuç olarak öğretmenlerin öğrenci çalışma ve öğretmen kılavuz kitaplarına yönelik içerik, dil, an-

latım ve üslup, öğrenme, öğretme ve ölçme-değerlendirme, kitapların teknik, tasarım ve düzenleme ile ilgili olumlu görüşlere sahip olduğu ortaya çıkarılmıştır.

Bu çalışmalar arasında Fen Bilimleri ders kitaplarının incelendiği çalışmalar da yer almakta (Güzel ve Adıbelli, 2011; Karamustafaoğlu, Salar ve Celep, 2015; Morgil ve Yılmaz, 1999; Ünsal ve Güneş, 2002; Ünsal ve Güneş, 2003), örneğin bir çalışmada ortaokul 5. sınıf Fen Bilimleri ders kitabının incelenmesi amacıyla 8 öğretmen ile görüşme yapılmıştır. Sonuç olarak öğretmenler ders kitabının, içerik ile ölçme ve değerlendirme açısından yetersiz olduğunu belirtmiş ve kitabın bu bölümlerini olumsuz yönde eleştirmiştir. Öğretmenler ayrıca ders içeriğinin uygulanması amacıyla daha önceden verilen kılavuz kitabı ve öğrenci çalışma kitabının bulunmamasını da büyük bir eksiklik olarak gördüklerini ifade etmiştir (Karamustafaoğlu vd., 2015).

Özel gereksinimli öğrenciler için hazırlanan ders kitapları söz konusu olduğunda ise alanyazın incelendiğinde oldukça sınırlı sayıda çalışmanın yer aldığı görülmüştür (Demir, 2017; Nişli, 2019). Bu çalışmalar arasında yer alan ve Nişli (2019) tarafından gerçekleştirilen bir araştırmada, Özel Eğitim Uygulama Okullarında okutulan ders kitaplarının görsel düzen-tasarım, içerik, dil anlatım ve ölçme değerlendirme kriterleri açısından, 129 öğretmenin görüşü alınmıştır. Çalışmadan elde edilen bulgular ışığında, öğretmenlerin Özel Eğitim Uygulama Okullarında okutulan ders kitaplarını görsel düzen-tasarım, içerik ve dil anlatım yönünden yeterli ancak ölçme değerlendirme konusunda yetersiz buldukları görülmüştür. Buradan hareketle, öğrencilerin gelişim düzeyleri ve bireysel farklılıklarının daha çok dikkate alınarak ders kitaplarının yeniden düzenlenmesi gerektiği sonucuna varılmıştır.

Ders kitaplarının, öğretmenler tarafından sıklıkla başvurulan bir öğretim materyali olması dolayısıyla (Dane vd., 2004), 2012 yılından itibaren MEB tarafından, Özel Eğitim Meslek Eğitim Merkezlerinde (Okulu) öğrenim gören özel gereksinimli öğrenciler için de ders kitaplarının hazırlandığı görülmüştür (Demir, 2017). Ancak Özel Eğitim Meslek Eğitim Merkezlerinde (Okulu) öğrenim gören özel gereksinimli öğrencilere yönelik ders kitapları hazırlanmış olsa da özel eğitim sınıflarında okutulan zorunlu derslere yönelik ders kitapları bulunmamaktadır. Özel eğitim sınıflarındaki bu derslerden birini oluşturan ve öğrencilerin içinde yaşamış oldukları dünya hakkındaki gerçekleri fark etmesini ve öğrenmesini sağlamakla birlikte, mantıksal düşünme ve sorgulama becerilerini temel alarak, araştırma yapmaları, düşünmeleri ve bilgiye anlamlı bir şekilde ulaşmalarını hedefleyen Fen Bilimleri dersinde de ders kitabı açısından eksiklik bulunmaktadır (Aydoğdu ve Kesercioğlu, 2005). Özel eğitim sınıflarında görev yapan ve bu araştırmanın katılımcılarını oluşturan özel eğitim sınıfı öğretmenleri de Fen Bilimleri dersine yönelik, özel eğitim sınıflarına uyarlanmış ders kitabı bulunmaması nedeniyle, özel gereksinimli öğrencilerin düzeyine uygun Fen kavram, bilgi ve becerileri belirlemek amacıyla genel eğitim müfredatına yönelik hazırlanmış olan Fen Bilimleri ders kitabını kullandıklarını belirtmişlerdir. Buna yönelik olarak Patton, Polloway ve Cronin, (1990) tarafından gerçekleştirilen bir araştırmada da özel eğitim sınıfı öğret-

menlerinin %60'ının genel eğitim müfredatına yönelik hazırlanmış olan ders kitaplarını kullandıkları belirtilmiştir (Cawley, 1994).

Alan yazında özel gereksinimli öğrencilere Fen kavram, bilgi ve becerilerin öğretildiği çeşitli çalışmalar yer almaktadır (Çevik, 2016; Çıkılı, 2016; Demir, 2008; İlik, 2009; Kaplan, 2011; Kaya, 2016; Kocadağ, 2009; Sazak-Pınar ve Merdan, 2016; Sola-Özgüç ve Cavkaytar, 2016; Türker ve Çifci-Tekinarslan 2020; Vayiç, 2008; Yıkmış ve Varol-Özçakır, 2019). Ancak bu çalışmalar arasında özel gereksinimli öğrencilerin düzeyine uygun Fen kavram, bilgi ve becerilerin belirlenmesi ve öğrencilere öğretilmesi amacıyla öğretmenlerin kullandığı öğretim materyallerinin incelendiği herhangi bir çalışmanın bulunmadığı görülmüştür. Dolayısıyla da bu öğretim materyallerinden birisi olan ve bu araştırmanın katılımcılarını oluşturan özel eğitim sınıfı öğretmenlerinin kullandığı, özel eğitim sınıfına uyarlanmış Fen Bilimleri ders kitabı bulunmaması sebebiyle genel eğitim müfredatına yönelik hazırlanmış olan 3. Sınıf Fen Bilimleri ders kitabının eğitsel, görsel, dil, anlatım ve biçim açısından özel gereksinimli öğrenciler için yeterli olup olmadığının değerlendirilmesini amaçlayan herhangi bir çalışmanın da gerçekleştirilmediği sonucuyla karşılaşılmıştır. Ayrıca alanyazında özel gereksinimli öğrencilere yönelik, işlenen dersin temel kaynağı olan ders kitaplarının incelendiği çalışmaların da oldukça yetersiz olduğu dikkat çekmiştir (Demir, 2017; Nişli, 2019). Bu araştırmada da bu konu amaç olarak belirlenmiş böylece alanyazında bu konuda yer alan boşluğun doldurulması hedeflenmiştir.

Bu araştırmanın amacı, araştırmanın katılımcılarını oluşturan özel eğitim sınıfı öğretmenlerinin kullandığı, özel eğitim sınıfına uyarlanmış Fen Bilimleri ders kitabı bulunmaması sebebiyle genel eğitim müfredatına yönelik hazırlanmış olan 3. Sınıf Fen Bilimleri ders kitabının eğitsel, görsel, dil, anlatım ve biçim açısından özel gereksinimli öğrenciler için yeterli olup olmadığının öğretmen görüşlerine dayalı olarak incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır.

1. Özel eğitim sınıfı öğretmenleri Fen Bilimleri ders kitabından nasıl yararlanmaktadır?

2. Özel eğitim sınıfı öğretmenlerinin, Fen Bilimleri ders kitabının eğitsel açıdan uygunluğuna yönelik düşünceleri nelerdir?

3. Özel eğitim sınıfı öğretmenlerinin, Fen Bilimleri ders kitabının görsel açıdan uygunluğuna yönelik düşünceleri nelerdir?

4. Özel eğitim sınıfı öğretmenlerinin, Fen Bilimleri ders kitabının dil ve anlatım açısından uygunluğuna yönelik düşünceleri nelerdir?

5. Özel eğitim sınıfı öğretmenlerinin, Fen Bilimleri ders kitabının biçim açısından uygunluğuna yönelik düşünceleri nelerdir?

6. Özel eğitim sınıfı öğretmenlerinin, Fen Bilimleri ders kitabının özel gereksinimli öğrenciler için uyarlanmasına ilişkin önerileri nelerdir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu çalışma nitel araştırma yöntemleri arasında yer alan durum çalışması temel alınarak gerçekleştirilmiştir. Nitel araştırma, olay ya da olguları içerisinde bulunulan ortama dayalı olarak, doğal haliyle betimleme, araştırmada yer alan bireylerin bakış açılarını yansıtma ve onları anlama amacıyla gerçekleştirilen bir araştırma yaklaşımıdır (Çokluk, Yılmaz ve Oğuz, 2011; Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bir başka ifadeyle gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi veri toplama yöntemleri kullanılarak herhangi bir ortamda oluşan bir durumun gerçekçi ve bütüncül bir şekilde hangi koşullarda, neden ve nasıl gerçekleştiğinin ortaya konulmasına nitel araştırmalar denilmektedir (Uzuner, 1999). Nitel araştırma yöntemlerinden birisi olan durum çalışması ise, belirli bir durumu kendi sınırları içerisinde analiz edip elde edilen sonuçları ortaya koymak amacıyla, durumu etkileyen etmenlerin derinlemesine araştırılması ile gerçekleştirilen bir yöntemdir. Bu araştırmada durum çalışması desenlerinden bütüncül tek durum deseni kullanılmıştır. Bütüncül tek durum deseni, tek bir analiz birimi ile kendine özgü, standartlara pek uymayan durumların çalışılmasında kullanılan bir desendir. Desende bahsedilen kendine özgü durumlar çok sayıda hatta bazen birden fazla olamayacağı için tek başlarına bir araştırmanın konusu olabilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2018).

Katılımcılar

Bu araştırmaya, 2018-2019 eğitim-öğretim yılında, Bolu İli Merkez İlçesinde bulunan, Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı ortaokulların özel eğitim sınıflarında, ücretli ya da kadrolu olarak görev yapan, özel eğitim mezunu olan ve olmayan 10 özel eğitim sınıfı öğretmeni dahil edilmiştir. Özel eğitim sınıfı öğretmenleri, genel eğitim müfredatına yönelik hazırlanmış, aynı yayınevine ait olan 3. Sınıf Fen Bilimleri ders kitabını bir öğretim materyali olarak kullanmaktadır. Bu araştırmadaki katılımcıların belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden olan, ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Katılımcıların belirlenmesindeki ölçütü, özel eğitim sınıfına uyarlanmış Fen Bilimleri ders kitabı bulunmaması sebebiyle genel eğitim müfredatına yönelik hazırlanmış olan 3. Sınıf Fen Bilimleri ders kitabını kullanan özel eğitim sınıfı öğretmenleri oluşturmaktadır. Katılımcıların demografik bilgilerine ilişkin bilgiler Tablo 1. de yer almaktadır. Katılımcıların araştırmaya dahil edilmesi gönüllülük esasına dayalı olarak gerçekleştirilmiş ve gizlilik ile etik ilkelere uygunluk açısından öğretmenlere Ö1, Ö2. Ö3. Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10 şeklinde kodlar verilmiştir.

Tablo 1. Katılımcıların Demografik Özellikleri

Özellikler	Grup	N
Cinsiyet	Kadın	7
	Erkek	3
Yaş	20-30	2
	31-40	4
	41-50	2
	51 ve üstü	2
Mezun olunan bölüm	Özel eğitim öğretmenliği	4
	Sınıf öğretmenliği	5
	Türkçe öğretmenliği	1
Öğrenim durumu	Ön lisans	2
	Lisans	7
	Yüksek lisans	1
Mesleki deneyim	1-5	2
	6-10	3
	11-20	3
	21 ve üstü	2
Özel eğitim alanındaki mesleki deneyim	0-5	2
	6-10	5
	11-15	3
	16-20	0
Özel eğitim alanındaki yeterliği edinme şekli	Kurs	6
	Lisans eğitimi	4
	Deneyim	4
	Meslektaşlarla işbirliği	2

Verilerin Toplanması ve Analizi

Bu araştırmadaki veriler 2018-2019 eğitim öğretim yılı, 10 Şubat–25 Nisan tarihleri arasında toplanmıştır. Özel eğitim sınıflarında görev yapan ve bu araştırmanın katılımcılarını oluşturan özel eğitim sınıfı öğretmenleri de bu sınıflarda okutulan zorunlu derslerden birisi olan Fen Bilimleri dersine yönelik, özel gereksinimli öğrencilerin düzeyine uygun Fen kavram, bilgi ve becerileri belirlemek amacıyla genel eğitim müfredatına yönelik hazırlanmış olan Fen Bilimleri ders kitabını kullandıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerinin kullandığı, genel eğitim müfredatına yönelik hazırlanmış olan 3. Sınıf Fen Bilimleri ders kitabının eğitsel, görsel, dil, anlatım ve biçim açısından özel

gereksinimli öğrenciler için yeterli olup olmadığının öğretmen görüşlerine dayalı olarak incelenmesi için ise yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılarak, öğretmenlere görüşme soruları sorulmuştur. Yarı yapılandırılmış görüşme esnasında kullanılacak olan görüşme sorularının hazırlanmasında, araştırmacılar tarafından alan yazın taraması yapılmış ve bunun ardından da görüşme soruları hazırlanmıştır. Hazırlanan görüşme soruları özel eğitim sınıfı öğretmenlerinin 3. Sınıf Fen Bilimleri ders kitabından nasıl yararlandıklarına ek olarak öğretmenlerin 3. Sınıf Fen Bilimleri ders kitabındaki kavram, beceri, değerlendirme soruları, etkinlikler ve cümlelere ilişkin düşüncelerini ortaya çıkarmaya yönelik hazırlanmıştır. Bunların yanı sıra kitabın yazı tipi, büyüklüğü, açık, sade ve anlaşılırlığı ile boyut ve ağırlığına yönelik sorulara da yer verilmiş olup görüşme soruları hazırlanırken Fen Bilimleri ders kitabına ilişkin de öğretmenlerin önerilerinin belirlenmesi hedeflenmiştir. Daha sonra hazırlanan görüşme soruları özel eğitim alanında çalışan iki uzman tarafından incelenerek uzman görüşü alınmış ve görüşme sorularının son hali belirlenmiştir. Araştırmanın güvenirliği için katılımcılarla yapılacak olan görüşme öncesinde bir pilot çalışmaya da yer verilmiş olup özel eğitim sınıfı öğretmenleriyle gerçekleştirilen görüşme süreci öğretmenlerin kendi sınıflarında, kendilerinin belirtmiş oldukları gün ve saatlerde gerçekleştirilmiştir. Özel eğitim sınıfı öğretmenleriyle gerçekleştirilmiş olan görüşmeler ortalama 7 dakika sürmüş olup görüşmeler ses kayıt cihazıyla kayıt altına alınmıştır.

Bu araştırmada yer alan özel eğitim sınıfı öğretmenlerinin görüşme sorularına vermiş olduğu yanıtlar ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmış ve daha sonra ses kayıtları yazılı hale getirilmiştir. Yazılı hale getirilen veriler betimsel analiz kullanılarak analiz edilmiştir. Betimsel analizde toplanan veriler tanımlama, sınıflama ve ilişki kurma şeklinde bir analiz süreci gerçekleştirilerek anlaşılır hale getirilmekte (Dey, 1993), ayrıca görüşme ya da gözlem sırasındaki bireylerin görüşlerini yansıtmak amacıyla doğrudan alıntılara sık sık yer verilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu araştırmada da araştırma soruları dikkate alınarak özel eğitim sınıfı öğretmenlerinin ders kitabından nasıl yararlandıkları, ders kitabının eğitsel, görsel, dil ve anlatım ile biçim açısından uygunluğu ve kitaba ilişkin öneriler şeklinde temalar oluşturulmuştur. Ders kitabı, içerdiği kavram ve beceriler (Tablo 3), değerlendirme soruları (Tablo 4) ve etkinlikler (Tablo 5) ile eğitsel açıdan; yazı tipi ve büyüklük (Tablo 6) ile görsel açıdan; açık, sade ve anlaşılırlık (Tablo 7) ile dil ve anlatım açısından; boyut ve ağırlık (Tablo 8) ile biçim açısından incelenmiştir. Araştırmada öğretmenlerin sorulara verdiği yanıtlar söylenme sıklığı temel alınarak değerlendirilmiş, belirlenen frekans ve yüzdeler tablolaştırılmıştır. Ayrıca öğretmenlerin görüşleri sunulurken yer verilen alıntılar, öğretmenlerin söylediği şekilde doğrudan alınarak tırnak içerisinde verilmiştir.

Etik Kurul İzni

Millî Eğitim Dergisinin, "Etik kurul izni gerektiren çalışmalar için talep edilen belge ve bilgiler"in, geçmiş yıllarda gönderilmiş, değerlendirme süreci tamamlanmış ama henüz yayınlanmamış, değerlendirme süreci devam etse de 2020 yılı öncesi araş-

tırma verileri kullanılmış olan çalışmalar için uygulanması beklenmemektedir." ifadesine göre söz konusu çalışma 2018/2019 eğitim öğretim yılında gerçekleştirildiği için etik kurul izin belgesi alınmamıştır.

Bulgular

Bu bölümde araştırmanın her bir alt amacına yönelik elde edilen bulgular yer almaktadır. Bu araştırmanın birinci alt amacı olan özel eğitim sınıfı öğretmenlerinin Fen Bilimleri ders kitabından nasıl yararlandıklarına ilişkin bulgular Tablo 2'de yer almaktadır.

Tablo 2. Fen Bilimleri Ders Kitabından Yararlanma Şekillerine İlişkin Görüşler

Yararlanma Şekilleri	F	%
Öğrencilerin seviyesine uygun ünite ve konuları belirlemede	4	40
Konu içeriğini edinmede	4	40
BEP'te yer alacak amaçları belirlemede	1	10
Öğrencilere yaptırılacak etkinlikleri belirlemede	2	20
Etkinlikleri uygulamada rehber olarak	1	10

Tablo 2 incelendiğinde, 10 özel eğitim sınıfı öğretmeninin 4'ü öğrencilerin seviyesine uygun ünite ve konuları belirlemede, yine 4'ü konu içeriğini edinmede, 1'i BEP'te yer alacak amaçları belirlemede, yine 1'i etkinlikleri uygulamada rehber olmada ve 2'si ise öğrencilere yaptırılacak etkinlikleri belirlemede Fen Bilimleri ders kitabından yararlandıklarını dile getirmiştir.

Ö2:"Fen bilimleri ders kitabından çocukların seviyesine göre yani ortaokul öğrencisi olsa dahi 3. ya da 4. sınıf ilkokul kitaplarından alarak onların seviyelerine inerek ünite konularına bakıyorum."

Ö5:"Fen bilimleri ders kitabından özellikle içeriğine bakarak yararlanıyorum. En başındaki içeriğine bakarak, oradaki konu sıralaması bana çok yardımcı olmuş oluyor… Hepsinden önce BEP'imi oluştururken konu seçimimde bana yardımcı olmuş oluyor… İçeriğine baktıktan sonra da kitapta var olan etkinliklerini yaptırıyorum öğrenciye uygun olan ve var olan etkinlikleri."

Araştırmanın ikinci alt amacı olan Fen Bilimleri ders kitabının eğitsel açıdan uygunluğuyla ilgili, özel eğitim sınıfı öğretmenlerinin Fen Bilimleri ders kitabındaki kavram ve becerilere ilişkin görüşlerine yönelik bulgular Tablo 3'te yer almaktadır.

Tablo 3. Fen Bilimleri Ders Kitabındaki Kavram ve Becerilere İlişkin Görüşler

Uygunluk Düzeyleri	F	%
Uygun	2	20
Kısmen Uygun	4	40
Uygun Değil	3	30

Tablo 3 incelendiğinde, 10 özel eğitim sınıfı öğretmeninden 2'si 3. sınıf Fen Bilimleri ders kitabındaki kavram ve becerilerin özel gereksinimli öğrencilerin gelişimsel özellikleri ve eğitsel ihtiyaçlarına uygun olduğunu ifade ederken, 4'ü kısmen uygun olduğunu ve son olarak 3'ü de uygun olmadığını belirtmiştir.

Ö1:"Gayet uygun… Fen bilimleri zaten 3. sınıf seviyesi olarak başlangıç seviyesindeki konular ve konuları şöyle bir incelediğimde evet çocuğun seviyesine öğrenme gereksinimlerine uygun diye düşünüyorum."

Ö8:"Her öğrenci aynı kapasitede olmadığı için her beceriyi alamıyor… Nasıl desem her kazanımı veremiyorsun zaten çocuğa, alamıyor."

Ö6:"Ortaokul seviyesindeki fen bilimleri dersinin kavram ve becerileri özel eğitim sınıfı öğrencileri için çok yüksek düzeyde olduğu için onlardan hiçbiriyle çalışamıyoruz."

Araştırmanın ikinci alt amacı olan, Fen Bilimleri ders kitabının eğitsel açıdan uygunluğuyla ilgili, özel eğitim sınıfı öğretmenlerinin Fen Bilimleri ders kitabındaki değerlendirme sorularına ilişkin görüşlerine yönelik bulgular Tablo 4'te yer almaktadır.

Tablo 4. Fen Bilimleri Ders Kitabındaki Değerlendirme Sorularına İlişkin Görüşler

Uygunluk Düzeyleri		F	%
Uygun		3	30
Kısmen Uygun		3	30
	Genel olarak uygun değil	1	10
Uygun Değil	Ağır düzeyde	2	20
	Ezbere dayalı	1	10

Tablo 4 incelendiğinde, 10 özel eğitim sınıfı öğretmeninden 3'ü Fen Bilimleri ders kitabındaki değerlendirme sorularının uygun olduğunu, yine 3'ü kısmen uygun olduğunu ve 4'ü de uygun olmadığını ifade etmiştir. Fen Bilimleri ders kitabındaki değerlendirme sorularının uygun olmadığını düşünen 4 özel eğitim sınıfı öğretmeninin ise 1'i değerlendirme sorularının genel olarak uygun olmadığını, yine 1'i soruların ezbere dayalı olduğunu ve 2'si ise soruların ağır düzeyde olduğunu belirtmiştir.

Ö3:"Bu kitapta yer alan ünite sonundaki değerlendirme soruları öğrencilere uygun. Öğrencileri aşan sorular değil. Öğrencilerin seviyesini bu sorularla ölçmek mümkündür."

Ö10:"Çoktan seçmeli sorularda daha başarılılar ya da test yönteminde ama yorum gerektiren sorularda açık uçlu sorularda maalesef öğrencilerimiz çok fazla görüşlerini belirtemiyor yazamıyorlar."

Ö9:"Ben soruların da uygun olduğunu düşünmüyorum. Ünite sonundaki soruların… Hafızada tutma yani ezbere dayalı şeyler soruyor."

Araştırmanın ikinci alt amacı olan, Fen Bilimleri ders kitabının eğitsel açıdan uygunluğuyla ilgili, özel eğitim sınıfı öğretmenlerinin Fen Bilimleri ders kitabındaki etkinliklere ilişkin görüşlerine yönelik bulgular Tablo 5'te yer almaktadır.

Tablo 5. Fen Bilimleri Ders Kitabındaki Etkinliklere İlişkin Görüşler

Uygunluk Düzeyleri		F	%
Uygun		1	10
Kısmen Uygun		4	40
Uygun Değil	Öğrenci özellikleriyle uyumsuz	1	10
	Sayıca yetersiz	2	20
	Araç gereç yetersizliği	2	20

Tablo 5 incelendiğinde, 10 özel eğitim sınıfı öğretmeninin 1'i Fen Bilimleri ders kitabındaki etkinliklerin uygun olduğunu, 4'ü kısmen uygun olduğunu ve 5'i de uygun olmadığını ifade etmiştir. Fen Bilimleri ders kitabındaki etkinliklerin uygun olmadığını düşünen 5 özel eğitim sınıfı öğretmeninin ise 1'i etkinliklerin öğrenci özellikleriyle uyumsuz olduğunu, 2'si etkinliklerin sayıca yetersiz olduğunu ve yine 2'si de araç gereç yetersizliği olduğunu belirtmiştir.

Ö3:"Etkinlikler de öğrencilerin seviyesine uygun. Öğrencilerin dikkatini çekecek şekilde yeterli görsellere yer verilmiş öğrencileri ölçebilecek nitelikte, çeşitlilikte. Gayet güzel."

Ö1:"Bunlar sosyal beceriler olarak çocukların dikkatini çekecek şeyler. Dikkatini çekecek şeyler de bizim için çok önemli. Çocuğun kendi bireysel özelliklerine göre yine etkinlikler düzenleyerek, bunları baz alarak bunların yanına artı bir şey koyarak kullanıyoruz. Ama tek başına yeterli diyemem yanına yine çocuğun bireysel özelliklerine uygun artı bir şeyler eklememiz gerekiyor."

Ö6:"Etkinlikler de yetersiz çünkü bizim daha çok etkinlikle gitmemiz gerekiyor. Normal çocukların tek etkinlikle kavrayabileceği kavram ve becerileri bizim öğrencilerimiz defalarca etkinlik yaparak kavrayabiliyorlar. Ya da çok farklı, çok değişik etkinliklerle kavrayabiliyorlar. O yüzden oradaki etkinlikler bizim için çok yeterli olmuyor."

Araştırmanın üçüncü alt amacı olan, Fen Bilimleri ders kitabının görsel açıdan uygunluğuyla ilgili, özel eğitim sınıfı öğretmenlerinin Fen Bilimleri ders kitabının yazı tipi ve büyüklüğüne ilişkin görüşlerine yönelik bulgular Tablo 6'da yer almaktadır.

Tablo 6. Fen Bilimleri Ders Kitabının Yazı Tipi ve Büyüklüğüne İlişkin Görüşler

Uygunluk Düzeyleri	F	%
Genel Olarak Uygun	2	20
Görme Yetersizliği Olmayan Öğrenciler İçin Uygun	3	30
Uygun Değil	5	50

Tablo 6 incelendiğinde, 10 özel eğitim sınıfı öğretmeninin 2'si Fen Bilimleri ders kitabının yazı tipi ve büyüklüğünün genel olarak uygun olduğunu, 3'ü görme yetersizliği olmayan öğrenciler için uygun olduğunu ve 5'i de uygun olmadığını belirtmiştir.

Ö8:"Normal okuyabilir öğrenci, eğer okuma yazma biliyorsa okuyabilir, yani büyüklüğü iyi…"

Ö5:"Yazı tipi büyüklüğü normal, görme engeli olmayan çocuklarımız için uygun, hani herhangi bir sıkıntı yok… Ama görme engeli olan öğrencilerimiz de bu sınıflarda çok fazla olduğu için işte orada sıkıntı başlıyor."

Ö4:"Tabi ki yazı tipi ve büyüklüğü biraz daha küçük gelebiliyor maalesef bu öğrencilerimize. Yani bir iki punto daha yüksek olursa daha iyi olacağını, daha akıcı bir şekilde okuyup anlatabileceklerini, anlayabileceklerini ve zevkle okuyacaklarına inanıyorum bu şekilde olursa."

Araştırmanın dördüncü alt amacı olan, Fen Bilimleri ders kitabının dil ve anlatım açısından uygunluğuyla ilgili, özel eğitim sınıfı öğretmenlerinin Fen Bilimleri ders kitabının açık, sade ve anlaşılırlığına ilişkin görüşlerine yönelik bulgular Tablo 7'de yer almaktadır.

Tablo 7. Fen Bilimleri Ders Kitabının Açık, Sade ve Anlaşılırlığına İlişkin Görüşler

Uygunluk Düzeyleri	F	%
Uygun	3	30
Uygun Değil	7	70

Tablo 7 incelendiğinde, 10 özel eğitim sınıfı öğretmeninin 3'ü Fen Bilimleri ders kitabının açık, sade ve anlaşılırlığının uygun olduğunu ifade ederken, 7'si ise uygun olmadığını belirtmiştir.

Ö4:"Fen bilimleri ders kitabını okuyup incelediğim zaman açık, sade ve anlaşılır bir dille yazılmış olduğunu gözlemledim."

Ö7:"Bazı terimleri anlamıyorlar… Daha açık ve daha sade ne bileyim o seviyeye uygun kelimeler kullanılmıyor."

Ö9:"Özel eğitimdeki öğrencilere daha açık ve daha sade bir dille yazılması gerektiğini düşünüyorum."

Araştırmanın beşinci alt amacı olan, Fen Bilimleri ders kitabının biçimsel açıdan uygunluğuyla ilgili, özel eğitim sınıfı öğretmenlerinin Fen Bilimleri ders kitabının boyut ve ağırlığına ilişkin görüşlerine yönelik bulgular Tablo 8'de yer almaktadır.

Tablo 8. Fen Bilimleri Ders Kitabının Boyut ve Ağırlığına İlişkin Görüşler

Uygunluk Düzeyleri	F	%
Uygun	5	50
Uygun Değil	5	50

Tablo 8 incelendiğinde, özel eğitim sınıfı öğretmenlerinin Fen Bilimleri ders kitabının boyut ve ağırlığına ilişkin görüşlerinin eşit bir dağılım gösterdiği görülmüş ve 10 öğretmenin 5'i Fen Bilimleri ders kitabının boyut ve ağırlığının uygun olduğunu, yine 5'i uygun olmadığını belirtmiştir.

Ö1:"Boyutlarında herhangi bir sıkıntı yok yani gayet iyi… Çok fazla kalın değil çok fazla ağırlığı da yok yani sayfa yapıları da kalınlığı da gayet iyi."

Ö2:"Boyut ve ağırlığıyla ilgili bir sıkıntı yok bence."

Ö5:"Mesela ortopedik engeli olan, gelişim geriliği olan çocuklarımızda fiziksel olarak yani, geri olan çocuklarımız kalın bir kitabı çantalarında taşımakta zaten çok zorluk çekiyorlar. Dolayısıyla ince olursa, hafif kitaplar olursa yani, daha iyi olacağı kesin diye düşünüyorum."

Araştırmanın altıncı alt amacı olan, özel eğitim sınıfı öğretmenlerinin Fen Bilimleri ders kitabının özel gereksinimli öğrenciler için uyarlanmasına ilişkin önerilerine yönelik bulgular Tablo 9'da yer almaktadır.

Tablo 9. Fen Bilimleri Ders Kitabının Uyarlanmasına İlişkin Öneriler

Uygunluk Düzeyleri	f	%
Özel gereksinimli öğrencilere uygun bir kitap tasarlanması	8	80
BEP oluşturmada kaynak olarak kullanılması	1	10
Kitaptaki kavramların uyarlanması	2	20
Kitapların serilere ayrılması	2	20
Kitapların sadeleştirilmesi	4	40
Değerlendirme sorularının uyarlanması	2	20
Etkinliklerin çoğaltılması	2	20
Kitaptaki konuların işlevsel olması	2	20
Kitabın görsel destekli olması	2	20
Ünite analizlerinin yapılması	1	10
Yazı puntoların artırılması	2	20
Araç gereç desteğinin yapılması	2	20

Tablo 9 incelendiğinde, 10 özel eğitim sınıfı öğretmeninin 8'i Fen Bilimleri ders kitabına yönelik özel gereksinimli öğrencilere uygun bir kitap tasarlanmasını, 1'i BEP oluşturmada kaynak olarak kullanılmasını, 2'si kitaptaki kavramların uyarlanmasını, yine 2'si kitapların serilere ayrılmasını, 4'ü kitapların sadeleştirilmesini, 2'si değerlendirme sorularının uyarlanmasını, yine 2'si etkinliklerin çoğaltılmasını, yine 2'si de kitaptaki konuların işlevsel olmasını ve son olarak yine 2'si de kitabın görsel destekli olmasını, 1'i ünite analizlerinin yapılmasını, 2'si yazı puntolarının artırılmasını ve yine 2'si de araç gereç desteğinin yapılmasını önermiştir.

Ö2:"Kesinlikle bizim çocuklarımıza uygun kitapların olmasını istiyoruz… Hem çocuklarımıza bireysel birebir kitapları sağlayamıyoruz. Zaten bize gelmiyor, kitap olarak vermiyorlar. Çocuklarımız aslında ellerinde kitap olduğunda çok mutlu oluyorlar."

Ö6:"Ünitelerin analizlerini baştan yapıp belli bir kavrama ulaştıracak şekilde ünitelerin işlenmesini yapıyoruz. Bu şekilde yapılabilirse eğer kitaplar, özel gereksinimli çocuklar için çok daha faydalı olacağını düşünüyorum."

Ö10:"Maalesef şu anda biz ortaokul programını uyguladığımızda 4. Sınıf çocuklarının fen bilimleri kitaplarını kullanıyoruz. Benim 1 öğrencimle kullandığım kitap, çok da bize gerekli bilgilerin yer almadığı bizim için gereksiz bilgilerin yer aldığı bir kitap, yazılar çok fazla… Çok daha küçük boyutlu ve çok daha hafif olması gerekirdi."

Tartışma

Bu araştırmanın amacı, araştırmanın katılımcılarını oluşturan özel eğitim sınıfı öğretmenlerinin kullandığı, özel eğitim sınıfına uyarlanmış Fen Bilimleri ders kitabı bulunmaması sebebiyle genel eğitim müfredatına yönelik hazırlanmış olan 3. Sınıf Fen Bilimleri ders kitabının eğitsel, görsel, dil, anlatım ve biçim açısından özel gereksinimli öğrenciler için yeterli olup olmadığının öğretmen görüşlerine dayalı olarak incelenmesidir.

Araştırmada Fen Bilimleri ders kitabından yararlanma şekillerine ilişkin öğretmenler, öğrencilerin seviyesine uygun ünite ve konuları belirlemek, bunun yanı sıra konu içeriğini edinmek amaçlı yararlandığını belirtmiştir. Özel eğitim sınıfı öğretmenlerinin Fen Bilimleri dersini işlerken ders kitabı kullanmasının, Ünsal ve Güneş (2003) tarafından belirtilen dersin temel hedefleri doğrultusunda bir eğitim öğretim süreci gerçekleştirilmesine ve özel gereksinimli öğrencilere aktarılacak bilgilerin planlı ve düzenli bir şekilde açıklanmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca ders kitaplarından özel eğitim sınıflarının da yararlanıyor olması, Çelik ve Gülcü (2016) tarafından belirtilen özel gereksinimli öğrenciler ve özel eğitim sınıfı öğretmenleri açısından bilginin ulaşılabilir olması ve ders kitaplarının özel eğitim sınıflarındaki Fen Bilimleri dersine kaynaklık etmesi açısından oldukça önemli olduğu düşünülmektedir.

3. Sınıf Fen Bilimleri ders kitabındaki kavram ve becerilerin özel gereksinimli öğrencilere uygunluğu konusunda özel eğitim sınıfı öğretmenlerinin büyük çoğunluğu, kavram ve becerilerin sınırlı düzeyde uygun olduğunu belirtmiştir. Araştırmanın bu bulgusu alanyazında gerçekleştirilmiş olan çeşitli araştırmalarla (Arslan ve Özpınar, 2009; Çelik ve Gülcü, 2016; Demir, 2017; Roseman vd., 2010) da tutarlılık göstermektedir. Örneğin Arslan ve Özpınar (2009) tarafından yapılan bir çalışmada da genel eğitim müfredatına yönelik hazırlanmış olan 6. Sınıf Matematik ders kitabında yer alan ifade ve kavramların tipik gelişim düzeyindeki öğrenciler için ağır düzeyde olduğu belirtilmiş ve çalışmanın bu bulgusunun, araştırmanın bulgusu ile tutarlılık gösterdiği görülmüştür. Elde edilen bulgular incelendiğinde hem tipik gelişim düzeyindeki hem de özel gereksinimli öğrencilerin eğitim öğretim sürecinde kullanılan ders kitaplarının içerdiği kavram ve becerilerin, öğrencilerin akademik ve gelişimsel özelliklerine uygun olmayıp öğrenci seviyesinden ağır düzeyde olması oldukça dikkat çekidir. Buna yönelik olarak özel gereksinimli öğrencilerin eğitim öğretim sürecine dahil edilen, dersin hedeflerine yönelik kavram ve becerilerin yer aldığı ve öğretmenlerin ders işlerken sıklıkla kullanmış olduğu materyal olan ders kitaplarının, öğrencilerin akademik ve gelişimsel özellikleri dikkate alınarak hazırlanması gerektiği, bunun dışında hazırlanan ders kitaplarının ise eğitim-öğretim sürecini olumsuz etkileyeceği düşünülmektedir.

Özel eğitim sınıfı öğretmenlerinin büyük çoğunluğu Fen Bilimleri ders kitabında yer alan değerlendirme sorularının genel olarak uygun olmadığını ve mevcut sorula-

rın da ağır düzeyde olduğunu dile getirmiştir. Ders kitabında yer alan değerlendirme sorularına yönelik araştırmadan elde edilen bu bulgu alan yazında yer alan ders kitaplarının incelendiği çeşitli çalışma bulgularıyla (Arslan ve Özpınar, 2009; Çelik ve Gülcü, 2016; Demir, 2017; Gözütök, Ulubey, Yılmaz, Hamsi ve Dinçer, 2015; Güven, 2010) tutarlılık göstermektedir. Örneğin bu çalışmalar arasındaki Demir (2017) tarafından yapılan bir çalışmada, özel gereksinimli öğrencilere yönelik hazırlanmış olan din kültürü ve ahlak bilgisi ders kitabı çeşitli nitelikler açısından incelenmiştir. Bu çalışmanın sonucunda genel olarak kitabın tamamında yer alan değerlendirme sorularının özel gereksinimli öğrenciler için uygun olmadığı ortaya çıkarılmış ve çalışmadan elde edilen bu bulgunun araştırmanın bulgusuyla tutarlılık gösterdiği görülmüştür. Eğitim öğretim sürecinde değerlendirmenin sürecin başında, ortasında ve sonunda çeşitli değerlendirme yaklaşımları kullanılarak yapılmasının oldukça önemli olduğu (Şen, Türker ve Yıkmış, 2019), ancak öğrencinin akademik ve gelişimsel özelliklerine uygun olmayan değerlendirme sorularının öğrencinin düzeyini ortaya çıkarmakta yetersiz olacağı düşünülmektedir.

Özel eğitim sınıfı öğretmenlerinin büyük bir kısmı Fen Bilimleri ders kitabında yer alan etkinliklerin de özel gereksinimli öğrenciler için uygun olmadığını belirtmiştir. Ders kitabında yer alan etkinliklere yönelik araştırmadan elde edilen bu bulgu alan yazında yer alan ders kitaplarının incelendiği çeşitli çalışma bulgularıyla (Arslan ve Özpınar, 2009; Çelik ve Gülcü, 2016; Demir, 2017; Gözütök vd., 2015; Güven, 2010; Karamustafaoğlu vd., 2015; Morgil ve Yılmaz, 1999) tutarlılık göstermektedir. Örneğin bu çalışmalardan olan ve Gözütök ve diğerleri (2015) tarafından yapılan bir araştırmada etkinliklerin, öğrenci düzeyine uygun olmadığı ve etkinliklerin öğrenciyi değerlendirme niteliği taşımadığı ortaya çıkmıştır. Buna yönelik olarak 3. Sınıf Fen Bilimleri ders kitabındaki öğrenme öğretme sürecinde bilginin pekiştirilmesi ve öğrencilerin belirlenen amaçlarına göre değerlendirilmesi amacıyla etkinliklerin yeterli düzeye getirilmesinin ve sayısının artırılmasının oldukça önemli olduğu düşünülmektedir.

Ayrıca özel eğitim sınıfı öğretmenleri Fen Bilimleri ders kitabının yazı tipi ve büyüklüğü ile kitabın açık, sade ve anlaşılırlığının uygun olmadığını belirtmiştir. Kullanılan ders kitabının, uygun olmayan yazı tipi ve büyüklüğünün, Ö6'nın "Büyütülmüş puntolarda kitaplar olursa bence çok daha yardımcı olunmuş olabilir diye düşünüyorum. Hatta bu konuda özel eğitimin desteğe ihtiyacı olduğunu düşünüyorum. Çünkü çok fazla görme problemi olan öğrencimiz var." ifadesiyle özellikle sınıflarda oldukça sık karşılaşılan görme yetersizliği olan öğrenciler için sorun teşkil ettiği düşünülmektedir. Ayrıca öğretmenlerin ders kitabının açık, sade ve anlaşılırlığına yönelik görüşleri incelendiğinde kitabın bu konuda da yetersiz olduğu ve dilinin uygun olmadığı ortaya çıkarılmıştır. Araştırmadan elde edilen bu bulgu alan yazında yapılmış çeşitli çalışma bulgularıyla (Arslan ve Özpınar, 2009; Çelik ve Gülcü, 2016; Demir, 2017) tutarlılık göstermektedir. Örneğin bu çalışmalar arasında yer alan ve Demir (2017) tarafından, Özel Eğitim Meslek Eğitim Merkezlerinde (Okulu) yer verilen Din Kültürü ve Ahlak

Bilgisi ders kitabının çeşitli açılardan incelendiği bir çalışmada, konuları ele alan bazı metinlerin ve okuma metinlerinin açık, sade ve anlaşılırlığına yönelik, öğrencilerin okuduğunu anlaması ve okuduğuyla bağlantı kurmasında güçlüklere neden olacağı ortaya konulmuş ve bu bulgunun araştırmanın bulgusunu destekler nitelikte olduğu görülmüştür.

Fen Bilimleri ders kitabında yer alan cümlelerin, özel gereksinimli öğrencilere uygunluğuna yönelik, özel eğitim sınıfı öğretmenleri genel olarak cümlelerin uygun olmadığını ayrıca cümlelerin özel gereksinimli öğrenciler için oldukça uzun olduğunu belirtmiştir. Ders kitabında yer alan cümlelere yönelik araştırmadan elde edilen bu bulgu alan yazında yer alan ders kitaplarının incelendiği çeşitli çalışma bulgularıyla (Çelik ve Gülcü, 2016; Demir, 2017; Şahin, 2008) tutarlılık göstermektedir. Örneğin bu çalışmalar arasında yer alan ve Şahin (2008) tarafından gerçekleştirilen, ilköğretim birinci sınıf Türkçe ders kitabı, öğreci çalışma kitabı ve öğretmen kılavuz kitabının incelendiği ve 62 öğretmenin görüşünün alındığı bir çalışmada da ders kitabında yer alan cümle uzunluklarının sınıf seviyesinin üzerinde olduğu ortaya çıkarılmıştır. Buna yönelik olarak, öğrenciler için belirlenen amaçlara yönelik, konu içeriğinin anlatıldığı cümlelerin, hem içermiş olduğu kavramlar hem de cümlelerin uzunluğu açısından özel gereksinimli öğrencilerin akademik ve gelişimsel seviyesine uygun olmasının, öğrencilerin cümleleri okuyabilmesi ve okuduğunu anlayabilmesi açısından oldukça önemli olduğu düşünülmektedir.

Araştırma bulguları arasında yer alan Fen Bilimleri ders kitabının boyut ve ağırlığına yönelik olarak özel eğitim sınıfı öğretmenlerinin görüşleri incelendiğinde, öğretmenlerin yarısı ders kitabının boyut ve ağırlığının özel gereksinimli öğrenciler için uygun olduğuna yönelik, diğer yarısı ise uygun olmadığına yönelik görüş bildirmiştir. Ancak alan yazında ders kitaplarının incelenmesine yönelik olarak Çelik ve Gülcü (2016) tarafından yapılan, yurdışında kullanılan Türkçe ve Türk Kültürü ders kitaplarına yönelik öğretmen görüşlerinin incelendiği ve 43 öğretmenin görüşünün alındığı çalışmada ise öğretmenlerin ders kitaplarının boyut ve ağırlığının öğrenciler için uygun olmadığı görüşünü bildirdiği ortaya çıkarılmış ve elde edilen bu bulgunun araştırmanın bulgusuyla tutarlılık göstermediği görülmüştür. Buna yönelik olarak öğretmenlerin, Fen Bilimleri ders kitabının boyut ve ağırlığının, özel gereksinimli öğrencilere uygunluğuna yönelik görüşlerinin ikiye ayrıldığı dikkat çekmekte ve bu durumun özel eğitim sınıfı öğretmenlerinin sınıflarında bulunan öğrenci özelliklerinin ve yetersizlik türlerinin farklı olması nedeniyle ortaya çıktığı düşünülmektedir.

Fen Bilimleri ders kitabının özel gereksinimli öğrenciler için uyarlanması konusunda ise öğretmenlerin genel olarak özel gereksinimli öğrenciler için uygun bir kitap tasarlanmasını önerdikleri görülmüş ve araştırmadan elde edilen bu bulgunun Demir (2017) tarafından yapılan çalışmadaki önerilerle tutarlılık gösterdiği görülmüştür. Bunun yanı sıra özel eğitim sınıfı öğretmenlerinin büyük çoğunluğu mevcut kitapların sadeleştirilmesini de önermiş yine elde edilen bu bulgunun da alan yazında çeşitli

çalışma bulgularıyla (Çelik ve Gülcü, 2016; Gözütök vd., 2015; Güven, 2010; Morgil ve Yılmaz, 1999) tutarlılık gösterdiği görülmüştür. Bunların yanı sıra öğretmenlerin, alan yazında Demir (2017) tarafından yapılan bir çalışma bulgusuyla tutarlılık gösteren, ders kitaplarındaki kavramların özel gereksinimli öğrenciler için uyarlanmasını, alan yazında Karamustafaoğlu ve diğerleri (2015) tarafından yapılan bir çalışma bulgusuyla tutarlılık gösteren, ders kitaplarındaki değerlendirme sorularının uyarlanmasını ve yine alan yazında Çelik ve Gülcü (2016) ve Karamustafaoğlu ve diğerleri (2015) tarafından yapılan çalışmaların bulgularıyla tutarlılık gösteren, ders kitabındaki etkinliklerin çoğaltılmasını önerdikleri görülmüştür. Ek olarak özel eğitim sınıfı öğretmenlerinin alan yazında yapılan çalışmaların bulgularıyla tutarlılık gösteren (Çelik ve Gülcü, 2016; Demir, 2017; Gözütök vd., 2015; Güven, 2010; Karamustafaoğlu vd., 2015), ders kitaplarındaki konuların işlevsel ve günlük yaşam ile bağlantılı olmasını, alan yazında yapılan çalışmaların bulgularıyla tutarlılık gösteren (Çelik ve Gülcü, 2016; Demir, 2017; Güven, 2010; Şahin, 2008; Şahin, 2010), ders kitaplarının görsel destekli olmasını ve son olarak da alan yazında Şahin (2008) tarafından yapılan bir çalışmanın bulgusuyla tutarlılık gösteren, kitapların yanı sıra gerek etkinliklerin uygulanması gerekse de konu, kavram ve bilgilerin somutlaştırılması için araç gereç desteğinin de yapılmasını önerdikleri ortaya çıkarılmıştır.

Sonuç olarak öğretmenler, genel eğitim müfredatına yönelik hazırlanmış olan Fen Bilimleri ders kitabını bir öğretim materyali olarak; öğrencilerin seviyesine uygun ünite ve konuları belirleme ile konu içeriğini edinmede yararlandıklarını belirtmiştir. Ayrıca öğretmenler, ders kitabındaki kavram ve becerilerin özel gereksinimli öğrencilere kısmen uygun olduğunu, ders kitabındaki etkinlikler, ders kitabının yazı tipi ve büyüklüğü ile kitabın açık sade ve anlaşılırlığının ise uygun olmadığını ifade etmiştir. Bunlara ek olarak ders kitabının boyut ve ağırlığına ilişkin ise özel eğitim sınıfı öğretmenlerinin yarısı kitabın boyut ve ağırlığının uygun olduğunu belirtmişken diğer yarısı da uygun olmadığını belirtmiştir. Ayrıca ders kitabının özel gereksinimli öğrenciler için uyarlanması konusunda öğretmenlerin genel olarak özel gereksinimli öğrenciler için uygun bir kitap tasarlanması ve mevcut kitapların sadeleştirilmesini önerdikleri görülmüştür.

Araştırmanın bulguları ışığında, özel eğitim sınıfına uyarlanmış Fen Bilimleri ders kitabı bulunmaması sebebiyle genel eğitim müfredatına yönelik hazırlanmış olan 3. Sınıf Fen Bilimleri ders kitabı yerine, özel eğitim sınıflarında yer alan özel gereksinimli öğrencilerin gelişimsel özellikleri ile eğitim ihtiyaçlarına uygun bir kitap geliştirilmesi önerilmektedir. Ayrıca geliştirilen bu kitabın öğrenci ve öğretmenler üzerindeki etkisi, oluşturulan kitabı kullanan ve kullanmayan sınıflardaki öğretim süreci incelenebilir. Bunun yanı sıra özel eğitim sınıflarında okutulan diğer derslerde kullanılan ders kitaplarının öğretim materyali olarak kullanım durumu incelenebilir.

Kaynakça

ARSLAN, S., ve Özpınar, İ. (2009). İlköğretim 6. sınıf matematik ders kitaplarının öğretmen görüşlerine doğrultusunda değerlendirilmesi. Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, *12*, 97-113.

AVCIOĞLU, H. (2012). *Zihin engelliler sınıf öğretmenlerinin araç-gereç kullanımına ilişkin görüşleri.* International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education, *1*(2), 118-133.

AYDIN, A. (2010). *Kimya I ders kitabının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi.* Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, *11*(1), 207-224.

AYDOĞDU, M., ve Kesercioğlu, T. (2005). Fen eğitiminin zorunluluğu. M. Aydoğdu, ve T. Kesercioğlu (Edt.), *İlköğretim fen ve teknoloji öğretimi* (s. 2-8). Anı Yayıncılık.

BÜYÜKÖZTÜRK, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F., (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri.* Pegem Akademi.

CAMPBELL, C., ve Collins, V. L. (2007). *Identifying essential topics in general and special education introductory assessment textbooks.* Educational Measurement: Issues and Practice, *26*(1), 9–18. https://doi.org/10.1111/j.1745-3992.2007.00084.x

CAWLEY, J. F. (1994). *Science for students with disabilities.* Remedial and Special Education, *15*(2), 67-71. https://doi.org/10.2307/1170485

CAWLEY, J. F., ve Foley, T. E. (2002). *Connecting math and science for all students.* Council for Exceptional Children, *34*(4), 14-19. https://doi.org/10.1177/004005990203400402

CAWLEY, J. F., Foley, T. E., ve Miller, J. (2003). *Science and students with mild disabilities: Principles of universal design.* Intervention School and Clinic, *38*(3), 160-171. https://doi.org/10.1177/10534512030380030501

CHU, Y. (2017). *Twenty years of social studies textbook content analysis: Still "Decidedly Disappointing"?* The Social Studies, *108*(6), 229-241. https://doi.org/10.1080/00377996.2017.1360240

ÇELİK, Y., ve Gülcü, İ. (2016). *Yurtdışında kullanılan Türkçe ve Tük kültürü ders kitaplarına yönelik* öğretmen görüşleri. Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, *5*(2), 287-296. https://doi.org/10.14686/buefad.v5i2.5000183344

ÇEVİK, M. (2016). *Fen bilimleri dersinde proje tabanlı öğrenme yaklaşımının ilkokulda öğrenim görmekte olan hafif düzeyde zihinsel engele sahip öğrencilerin akademik başarılarına ve tutumlarına etkisi.* Education Sciences (NWSAES)(1), 36-48. http://dx.doi.org/10.12739/NWSA.2016.11.1.1C0652

ÇIKILI, D. (2016). Hafif derecede zihinsel yetersizliği olan öğrencilere fen konularının öğretiminde doğrudan öğretim ile şematik düzenleyiciyle öğretimin karşılaştırılması [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.

ÇOKLUK, Ö., Yılmaz, K., ve Oğuz, E. (2011). *Nitel bir görüşme yöntemi: Odak grup görüşmesi.* Kuramsal Eğitimbilim Dergisi, *4*(1), 95-107.

DANE, A., Doğar, Ç., ve Balkı, N. (2004). İlköğretim 7. sınıf matematik ders kitaplarının değerlendirmesi. Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi, *6*(2), 1-18.

DEMİR, R. (2017). Özel eğitim din kültürü ve ahlak bilgisi ders kitabının çeşitli açılardan incelenmesi. Amasya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, *5*(9), 103-132. http://dx.doi.org/10.18498/amauifd.363417

DEMİR, R. (2008). Zihinsel engelli öğrencilere fen bilgisi dersinde sindirim konusunu basamaklandırılmış öğretim yöntemiyle sunulmasının etkililiği [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Selçuk Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Konya.

DEY, I. (1993). *Qualitative data analysis a user-friendly guide for social scientists.* Routledge.

GÖZÜTÖK, F. D., Ulubey, Ö., Yılmaz, G., Hamsi, M., ve Dinçer, A. (2015). İlköğretim 1. sınıf türkçe dersi öğretmen ve öğrenci kitaplarının değerlendirilmesi. *İlköğretim Online, 14*(4), 1159-1178. http://dx.doi.org/10.17051/io.2015.01712

GÜVEN, S. (2010). İlköğretim hayat bilgisi ders ve öğrenci çalışma kitaplarının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. Eğitim ve Bilim, *35*(156), 84-95.

GÜZEL, H., ve Adıbelli, S. (2011). *9. Sınıf fizik ders kitabının eğitsel, görsel, dil ve anlatım yönünden incelenmesi.* Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, *26*, 201-216.

İLİK, Ş. Ş. (2009). Hafif düzeyde öğrenme güçlüğüne sahip öğrencilerde doğrudan öğretim yönteminin fen ve teknoloji dersine ilişkin kavramların öğretiminde etkililiğinin değerlendirilmesi [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

JİTENDRA, A. K., Nolet, V., Xin, Y. P., Gomez, O., Renouf, K., Iskold, L., ve DaCosta J. (2001). *An analysis of middle school geography textbooks: Implication for student with learning problems.* Reading & Writing Quarterly, *17*(2), 151-173. https://doi.org/10.1080/105735601300007606

KAPLAN, G. (2011). *İlköğretim beşinci sınıfa devam eden zihinsel yetersizliği olan ve olmayan öğrencilerin temel astronomi kavramlarını algılama şekilleri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.

KARAMUSTAFAOĞLU, S., Salar, U., ve Celep, A. (2015). *Ortaokul 5. sınıf fen bilimleri ders kitabına yönelik* öğretmen görüşleri. Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi, *1*(2), 93-118.

KAYA, G. (2016). Hafif düzey zihinsel yetersizliği olan öğrencilere fen bilimleri dersinde "canlı-cansız" kavramının öğretiminde sabit bekleme süreli öğretim yönteminin etkililiğinin incelenmesi [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

KELEŞ, E.(2001). Fizik ders kitaplarını değerlendirme ölçeği [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Karadeniz Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.

KILIÇ, A., ve Seven, S. (2007). *Konu alanı ders kitabı incelemesi.* Pegem A Yayıncılık.

KOCADAĞ, T. (2009). *İlköğretim 4. Sınıf fen ve teknoloji dersinde interaktif eğitim yazılımları kullanımının kaynaştırma öğrencile*rinin başarısına etkisi [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI [Ministry of National Education]. (2008). *Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği.*http://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_07/09101900_ozel_egitim_hizmetleri_yonetmeligi_07072018.pdf

MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI [Ministry of National Education]. (2010). *Özel eğitim okullarında özel eğitim hizmetleri uygulamalarının değerlendirilmesi.* https://www.meb.gov.tr/

MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI [Ministry of National Education]. (2012). *Millî eğitim bakanlığı ders kitapları ve eğitim araçları yönetmeliği.* http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2012/09/20120912-2.htm

MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI [Ministry of National Education]. (2015). *Özel eğitim sınıfları kılavuz kitapçığı.*http://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2016_08/03045051_ozel_egitim_sinifi_kilavuzu.pdf

MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI [Ministry of National Education]. (2016). *Hafif düzeyde zihinsel engelliler ilkokul ve ortaokul haftalık ders çizelgesi.* http://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2016_02/02023625_hafifzihinselengellilerlkokulveortaokulhaftalkdersizelgesi.pdf

MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI [Ministry of National Education]. (2018). *Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği.* http://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/1963.pdf

MORGİL, F. İ., ve Yılmaz, A. (1999). *Lise X. sınıf, kimya II ders kitaplarının öğretmen ve öğrenci görüşleri açısından değerlendirilmesi.* Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi, *1*(1), 26-41.

NİŞLİ, E. Ö. (2019). *Özel eğitim uygulama okullarında okutulan ders kitaplarının öğretmenler tarafından incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksel lisans tezi]. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.

ÖZEL EĞİTİM ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü [ORGM]. (2015). *Özel eğitim sınıfları.* https://orgm.meb.gov.tr/

ÖĞRETEN, A. (2017). Sosyal bilgiler dersi öğretim programındaki temel becerileri kazandırmada ilkokul dördüncü sınıf sosyal bilgiler ders kitabı içeriğinin yeterliliğine ilişkin öğretmen görüşleri [Yayımlanmamış y*ük*sek lisans tezi]. Ordu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ordu.

ÖZGÜÇ, C. S., ve Cavkaytar, A. (2016). *Zihin yetersizliği olan ortaokul öğrencilerinin bulunduğu bir sınıfta öğretim etkinliklerinin teknoloji desteği ile geliştirilmesi.* Eğitim ve Bilim, *41*(188), 1300-1337. http://dx.doi.org/10.15390/EB.2016.6691

PATTON, J., Polloway, E., ve Cronin, M. (1990). *A survey of special education teachers relative to science for the handicapped.* Unpublished paper: University of New Orleans .

PINAR, E. S., ve Merdan, F. (2016). *Grafik düzenleyicilerin otizmli öğrencilere fen bilgisi kavramlarının öğretimindeki etkililiği.* Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD), *17*(1), 111-131.

ROSEMAN, J. E., Stern, L., ve Koppal, M. (2010). *A method for analyzing the coherence of high school biology textbooks.* Journal of Research in Sicence Teaching, *47*(1), 47-70. https://doi.org/10.1002/tea.20305

SEMERCİ, Ç. (2004). İlköğretim türkçe ve matematik ders kitaplarını genel değerlendirme ölçeği. C. Ü. Sosyal Bilimler Dergisi, *28*(1), 49-54.

STYLİANİDOU, F. (2002). *Analysis of science textbook pictures about energy and pupils' readings of them.* International Journal of Science Education, *24*(3), 257-283. https://doi.org/10.1080/09500690110078905

ŞAHİN, A. (2008). İlköğretim birinci sınıf türkçe ders kitabı, öğrenci çalışma kitabı ve öğretmen kılavuz kitabının öğretmen görüşlerine dayalı olarak değerlendirilmesi. Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, *9*(3), 133-146.

ŞAHİN, A. (2010). İlköğretim ikinci ve üçüncü sınıf türkçe ders kitabı, öğrenci çalışma kitabı ve öğretmen kılavuz kitabının öğretmen görüşlerine dayalı olarak değerlendirilmesi. Milli Eğitim Dergisi (185), 48-65.

ŞEN, S. G., Türker, Ç., ve Yıkmış, A. (2019). Öğretmenlerin özel gereksinimli öğrenciler için yaptıkları öğretimsel değerlendirmeye yönelik görüşlerinin incelenmesi. Route Educational and Social Science Journal, *6*(8), 1-17.

TÜRKER, Ç. ve Çifci-Tekinarslan İ. (2020). *Zihin yetersizliği olan öğrenciye fen bilimleri dersinde uygulanan tanılayıcı dallanmış ağaç tekniğinin etkililik ve verimliliklerinin incelenmesi.* Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, *20*(1), 623-643. https://doi.org/10.17240/aibuefd.2020.20.52925-638923

UZUNER, Y. (1999). Niteliksel araştırma yaklaşımı. Uzuner, Y. (Edt.), *Sosyal bilimlerde araştırma y*öntemleri (s. 175-190) T.C. Anadolu Üniversitesi Yayınları.

ÜNSAL, Y., ve Güneş, B. (2002). *Bir kitap inceleme çalışması örneği olarak MEB ilköğretim 4. sınıf fen bilgisi ders kitabına fizik konuları yönünden eleştirel bir bakış.* Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, *22*(3), 107-120.

ÜNSAL, Y., ve Güneş, B. (2003). İlköğretim 6. sınıf fen bilgisi ders kitabının fizik konuları yönünden incelenmesi. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, *23*(3), 115-130.

VAYİÇ, Ş. (2008). Zihinsel yetersizlikten etkilenmiş öğrencilere hayat bilgisi öğretiminde doğrudan öğretim yöntemi ve şematik düzenleyiciyle öğretimin karşılaştırılması [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

YANPAR, T., (2007). Öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı. Anı Yayıncılık.

YIKMIŞ, A., ve Varol-Özçakır, M. (2019). *Zihin yetersizliği olan çocuklara hayvanların temel özelliklerinin kazandırılmasında doğrudan öğretim yöntemiyle sunulan kavram haritasının etkiliği.* Bingöl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, *9*(17), 71-90. https://doi.org/10.29029/busbed.523309

YILDIRIM, A., ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri.* Seçkin Yayıncılık.

MİLLÎ EĞİTİM ● Cilt: 51 ● Bahar/2022 ● Sayı: 234, (1305-1326)

PSİKOLOJİK SERMAYENİN DUYGUSAL BAĞLILIK ÜZERİNDEKİ ETKİSİNDE DUYGUSAL EMEĞİN ARACI ROLÜ: ÖĞRETMENLER ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Burak ÖZDEMİR[1], Kürşat TARIM[2]

1 Dr. Öğr. Üy., Kastamonu Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, Uluslararası Ticaret ve Lojistik Bölümü, bozdemir@kastamonu.edu.tr, ORCID: 0000-0002-2710-4112.

2 Dr., Kastamonu Üniversitesi, Orman Fakültesi, ktarim@kastamonu.edu.tr, ORCID: 0000-0002-4483-6913.

Geliş Tarihi: 26.02.2021 **Kabul Tarihi:** 29.05.2021 **DOI:** 10.37669 milliegitim.887093

Öz: Bu araştırmada, kaynakların korunması teorisi temel alınarak psikolojik sermayenin duygusal bağlılık üzerindeki etkisinde duygusal emeğin aracı rolü incelenmektedir. Buna bağlı olarak 392 öğretmenden kolayda örneklem yöntemiyle veriler elde edilmiştir. Araştırmada kullanılan ölçeklerin geçerlik ve güvenirlik analizleri yapılmıştır. Bu doğrultuda doğrulayıcı faktör analizi gerçekleştirilmiş, açıklanan ortalama varyans (AVE) değerleri, birleşik güvenirlik (CR) değerleri ve Cronbach Alfa Katsayıları hesaplanmıştır. Değişkenler arası ilişkiler yapısal model ile test edilmiştir. Yapısal modelin kabul edilebilir düzeyde uyum değerlerine sahip olduğu görülmüştür. Bulgular, psikolojik sermayenin duygusal bağlılığı pozitif yönde etkilediğini göstermiştir. Duygusal emek boyutlarından derinden rol yapmanın bu etki üzerinde kısmi aracı role sahip olduğu tespit edilmiştir. Araştırma, önceki çalışmalarda bu üç değişken arasındaki ilişkilerin yeterince incelenmemiş olması nedeniyle önemlidir. Ayrıca, bu değişkenleri ve aralarındaki ilişkileri kaynakların korunması teorisi kapsamında değerlendirmesi açısından yazına katkı sağlamaktadır.

Anahtar Kelimeler: Kaynakların Korunması Teorisi, Psikolojik Sermaye, Duygusal Emek, Duygusal Bağlılık

MEDIATOR ROLE OF EMOTIONAL LABOR IN THE EFFECT OF PSYCHOLOGICAL CAPITAL ON AFFECTIVE COMMITMENT: AN INVESTIGATION WITH TEACHERS

Abstract:

In this study, the mediating role of emotional labor in the effect of psychological capital on affective commitment was examined based on Conservation of Resources Theory. Therefore, data obtained from 392 teachers using the convenience sampling method. The validity and reliability analyzes made for the scales used in the study. Accordingly, confirmatory factor analysis was performed, explained average variance (AVE) values, compound reliability (CR) values and Cronbachs' Alpha Coefficients were utilized. Relationships between variables were tested via structural equation model. It was observed that the structural model had acceptable fit values. The findings of the study showed that psychological capital had positive effect affective commitment. It has been determined that deep acting dimension of the emotional labor partially mediated this effect. The research is important because the relationships between these three variables have not been adequately examined in previous studies. It also contributes to the literature in terms of evaluating these variables and their relationships within the scope of Conservation of Resources Theory.

Keywords: Conservation of Resources Theory, Psychological Capital, Emotional Labor, Affective Commitment.

Giriş

Bu araştırma çerçevesinde, endüstri ve örgüt psikolojisi alanında dikkat çeken psikolojik sermaye, duygusal bağlılık ve duygusal emek değişkenleri arasındaki ilişkiler Kaynakların Korunması Teorisi (KKT) temel alınarak incelenmektedir.

KKT'ye göre, çalışanlar her zaman ciddiye aldıkları kaynakları elde etmeye, korumaya ve sürdürülebilir kılmaya odaklanmaktadır. Çalışanlar, gerilim ve stresle başa çıkmak için kaynaklara ihtiyaç duymakta ve daha çok kaynağa sahip olmaya çalışmaktadırlar (Hobfoll, Halbeslen, Neveu ve Westman, 2018; Zhen ve Mansor, 2020). KKT kapsamında bu kaynaklardan biri de psikolojik sermaye olarak değerlendirilebilir (Bogler ve Somech, 2019; Chiesa, Fazi, Guglielmi ve Mariani, 2018). KKT, çalışanların gelecekteki performanslarını iyileştirmek için zaman içinde proaktif olarak psikolojik sermaye kaynakları oluşturdukları düşüncesini güçlendirmektedir. (Peter-

son, Luthans, Avolio, Walumbwa ve Zhang, 2011). Kişisel bir kaynak olan psikolojik sermayenin, çalışanların refahının korunmasında önemli yeri bulunmaktadır (Virga, Baciu, Lazar ve Lups, 2020). Egan (2016) KKT'yi temel alarak yüksek farkındalığa sahip bireylerin psikolojik sermaye doğrultusunda yararlanabilecekleri daha fazla kaynak rezervine sahip olacağını ileri sürmektedir. Nitekim, Xerri, Wharton ve Brunetto (2020) çalışmasında, KKT doğrultusunda yüksek psikolojik sermayeye sahip olan çalışanların, örgütsel rezervlerini sürdürmek ve büyütmek için motive olacaklarını vurgulamıştır. Şüphesiz bu kaynak rezervlerinden biri de duygusal bağlılık olarak ifade edilebilir. Rabl ve Triana (2013) bu durumu ters bir perspektiften açıklamış, bireysel kaynak rezervlerini arttırabilmenin aksine bireylerin kaynak kayıpları ile karşılaştığında duygusal bağlılık düzeylerinden kısacaklarını belirtmiştir. Buna göre, çalışanların kişisel bir kaynak olan psikolojik sermayenin kaybı karşısında duygusal bağlılık düzeylerinin azalacağı ya da psikolojik sermaye gelişimi ile duygusal bağlılık düzeylerinin de artacağı düşünülebilir.

KKT kapsamında değerlendirilen kavramlardan biri de duygusal emektir. KKT çerçevesinde duygusal emeğin duygusal tükenme ile sonuçlanan (Grandey, 2003; Zhang, Zhou, Zhan, Liu ve Zhang, 2018) ve örgütsel bağlılığı azaltan (Ogunsola, Fontaine ve Jan, 2020) bir olgu olduğunu belirtmek gerekir. Çalışanlar sık sık duygularını yönetmekle meşgul olduklarında ve kişisel kaynaklarını (fiziksel ve zihinsel kaynaklar gibi) büyük ölçüde tüketmeye başladıklarında, kaynak kaybına uğramaktadır (Hameed ve Bashir, 2017). Diğer bir deyişle, duygusal emek KKT açısından yorumlandığında, örgütün ifade kurallarına uyması gereken çalışanların, duygusal emek icra ederken aşırı iş stresi yaşadığı ve bunun da çalışanın duygusal kaynaklarını tükettiği ifade edilmektedir (Kong ve Jeon, 2018). Ancak, bu noktada duygusal emek boyutlarında yüzeysel rol yapma ile derinden rol yapmanın ayrımını yapmak önemlidir. Çünkü KKT'ye göre kaynak kaybına sebep olan bu olumsuz etkiler esas olarak duygusal emek boyutlarından yüzeysel rol yapma için söz konusudur (Cheung, Tang ve Tang, 2011; Bakker, Sanz-Vergel, Munoz ve Antino, 2019). Duygusal emeğin diğer alt boyutu olan derinden rol yapma için durum tam olarak böyle değildir (Grandey, 2003). Çalışanlar yüzeysel rol yaparak kaynaklarını harcamak yerine kendisinden istenilen davranışları benimseme yoluna gidip kendi duygularıyla eşleştirerek yani derinden rol yaparak kaynak kaybını azaltmaya (Brotheridge ve Lee, 2002; Rafiq, Sair ve Mehta, 2020) ve hatta daha çok kaynak kazanımına (Alam, 2020) yönelebilmektedir. Bu durum da KKT'nin çalışanların daha çok kaynak elde etme peşinde olduğu varsayımı (Hobfoll vd., 2018) ile örtüşmektedir. Şöyle ki, olumlu duyguları deneyimlemek için derinlemesine rol yapan çalışanların işlerine karşı içtenlikle yaklaşmaları daha olumlu duygusal tepki vermelerine neden olabilmektedir (Ye, 2016).

Bu bilgiler ışığında, KKT'nin kaynakları düşük olan çalışanların gelecekteki kaynak kayıplarına karşı daha savunmasız olması (Van Gelderen, Konijn ve Bakker, 2017) ve çalışanların daha çok kaynak elde etme peşinde olduğu (Hobfoll, 1989) tezinden

hareketle bu araştırmada psikolojik sermayenin duygusal bağlılığa yönelik pozitif etkisi üzerinde (Avey, Reichard, Luthans ve Mhatre, 2011; Ribeiro, Gupta, Gomes ve Alexandre, 2021) duygusal emek boyutlarından yüzeysel rol yapma ve derinden rol yapmanın aracı rolü incelenmiştir. Bu noktada duygusal emeğin aracı değişken olarak değerlendirilmesinde psikolojik sermayenin duygusal emek üzerinde etkisinin olduğunu (Tamer, 2015; Tosten ve Toprak, 2017) ve duygusal emeğin de duygusal bağlılığı etkilediğini ortaya koyan (Ye, 2016; Kong ve Jeon, 2018; Hill, Zhang, Zhang ve Ziwei, 2020) çalışmalar etkili olmuştur.

Kavramsal Çerçeve

Psikolojik sermaye

Luthans ve Youssef-Morgan (2017) kaynakların korunması teorisini temel alarak psikolojik sermayeyi pozitif bir kişisel kaynak olarak ifade etmektedir (Carmona-Halty, Salanova, Llorens ve Schaufeli, 2019: 607). Psikolojik sermaye beşeri ve sosyal sermayeden ayrı ve farklı bir kavramdır. Kişinin başarılı olmak için kullanabileceği pozitif psikolojik kaynaklara vurgu yapmaktadır. Luthans ve arkadaşlarına (Jensen ve Luthans, 2006; Luthans, Avey, Avolio, Norman ve Combs, 2006) göre insan sermayesi ne bildiğinizi; sosyal sermaye kimi bildiğinizi ve psikolojik sermaye ise kim olduğunuzu ve kime dönüştüğünüzü tanımlamaktadır. Bu pozitif kişisel kaynak, kişinin psikolojik gelişimine ilişkin pozitif bir durumu nitelemekte ve umut, dayanıklılık, iyimserlik ve özyeterlik olmak üzere dört psikolojik özellik ile karakterize edilmektedir (Çavuş ve Kapusuz, 2015; Luthans, Avolio, Avey ve Norman, 2007). Umut, bireyin hedefe ulaşmak için engellerin üstesinden geldiği ve ileriye doğru hareket ettiği motivasyonel bir durumu (Schukert, Kim, Paek ve Lee, 2016); dayanıklılık, bireyin başarısızlıklar karşısında kendini toparlayabilme yeteneğini diğer bir ifade ile zorluklarla başa çıkabilmesini (Mishra, Bhatnagar, Gupta ve Wadsworth, 2019); iyimserlik ise bireylerin bugüne ve geleceğe yönelik olumlu tutumunu (Zhang, Zhang ve Hua, 2019: 340) ifade etmektedir. Özyeterlik ise çalışanın belirli bir bağlamda belirli bir görevi başarıyla yerine getirmek için gereken motivasyonuna, bilişsel kaynaklarına veya eyleme geçmeye yönelik yeteneklerine olan inancı ve güveni şeklinde tanımlanmaktadır (Stajkovic and Luthans, 1998: 62-74). Son olarak, işte bu dört psikolojik özelliğin birleşiminden oluşan psikolojik sermaye bir bütün olarak belirtilen yapıların her birinin etkisinin toplamından daha fazlasına karşılık gelmektedir (Keleş, 2011: 348).

Duygusal emek

Duygusal emek, bireylerarası işlemler sırasında örgütün istediği duyguyu ifade etmek için gereken çaba, planlama ve kontrol olarak tanımlanmaktadır (Kim ve Baker, 2018). Diğer bir ifade ile bireyler arasındaki karşılıklı ilişkide, çalışanın örgütün istediği duyguları göstermesi şeklinde belirtilebilir (Yürür ve Ünlü, 2011). Duygusal emek, çalışanların iş rolü beklentilerine uygun olarak duygularını yönettiği kendi kendini düzenleyen bir süreçtir (Liu, Chi ve Gremler, 2019). İki temel duygusal emek boyutu

bulunmaktadır. Bunlar yüzeysel rol yapma ve derinden rol yapmadır (Grandey, 2000; Chi ve Grandey, 2016). Yüzeysel rol yapma çalışanın bir müşteriye, iş arkadaşına ya da yöneticiye yalandan gülümsemesi örneğinde olduğu gibi duygusal ifadelerin değiştirilmesi veya kontrol edilmesi anlamını taşımaktadır (Teoh, Wang ve Kwek, 2019). Gerçekte hissetmedikleri halde çalışanlar bir duyguyu taklit ederek, duygusal ifadelerini normatif kalıplara karşılık gelecek şekilde değiştirdiklerinde yüzeysel rol yapma ortaya çıkmaktadır (Ogunsola vd., 2020). Derinden rol yapma ise bireyin içsel duygularını ifade etmektedir. Örgütün istediği duygusal performansı gösterebilmek için derin bir psikolojik işlem yoluyla (hayal gücü, düşünme ve hafıza) olumlu duyguları teşvik etmeyi ve olumsuz duyguları bastırmayı kapsamaktadır (Wen, Huang ve Hou, 2019: 121)

Duygusal bağlılık

Allen ve Meyer (1990) zorunluluktan bağlılık (devam bağlılığı), yükümlülükten bağlılık (normatif bağlılık) ve yakınlıktan bağlılık (duygusal bağlılık) olmak üzere üç farklı örgütsel bağlılık türü olduğunu belirtmiştir. Diğer örgütsel bağlılık türlerinin aksine (devam bağlılığı ve normatif bağlılık) duygusal bağlılığı deneyimleyen bireyler duygusal bağlılığın içsel çalışma motivasyonu sağlaması sebebiyle işle ilgili hedefleri daha titiz bir şekilde takip etmektedir (Ribeiro, Gomes ve Kurian, 2018: 216). Bu noktada sosyal mübadele kuramına göre duygusal bağlılık, örgütün çalışanları desteklemeye istekli olması için çalışanlar tarafından bir karşılık verme biçimini temsil etmektedir (Chenevert, Vandenberghe ve Tremblay, 2015: 72). Duygusal bağlılıkla ilgili tüm tanımlar, çalışanın örgütüyle olan bağına vurgu yapmaktadır. Örgütsel hedeflerin ve değerlerin kabulü buna ek olarak da örgütle güçlü bir ilişki kurma isteği bu tanımların ortak paydasıdır (Demirtaş ve Akdoğan, 2015). Dolayısıyla, örgütsel bağlılığın en yaygın bilinen biçimi olan duygusal bağlılık, bireyin örgütün değerlerini kabul ederek ona bağlanmasını ve onunla ilişki sürdürme arzusuna sahip olmasını ifade etmektedir (Hanaysha, 2016: 300).

Psikolojik Sermaye, Duygusal Emek ve Duygusal Bağlılık Arasındaki İlişkiler

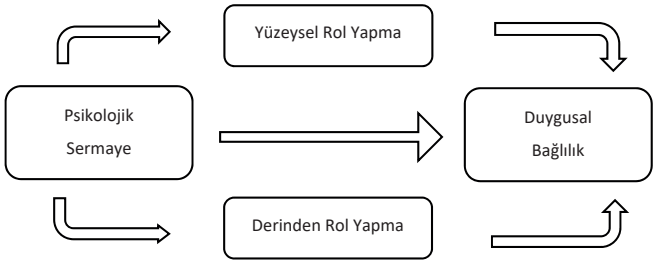
Duygusal bağlılığın, psikolojik sermayenin olumlu sonuçlarından biri olduğu yazında çok defa ortaya konmuştur (Avey vd., 2011; Hoveida, Mokhtari ve Forohar, 2013; Clarance, Viju ve George, 2018). Örneğin, Yıldız (2018) bir imalat firmasının 217 beyaz ve mavi yakalı çalışan üzerine gerçekleştirdiği çalışmasında psikolojik sermayenin duygusal bağlılığın yordayıcısı olduğunu bulgulamıştır. Ribeiro ve arkadaşları (2021) Portekiz'deki farklı örgütlerden 226 kişinin katılımı ile gerçekleştirdiği çalışmasında psikolojik sermayeyi dört bileşeni üzerinden değerlendirilmiş ve duygusal bağlılık üzerindeki etkisini araştırmıştır. Buna göre psikolojik sermaye bileşenlerinden umut, dayanıklılık, iyimserlik ve özyeterliğin duygusal sermayeyi pozitif yönde etkilediğini tespit etmiştir. Yine, Hoveida ve diğerleri (2013) tarafından Isfahandaki 106 profesör örneklem alınarak gerçekleştirilen çalışmada psikolojik sermaye bileşenlerinden

umut, özyeterlik ve özgüvenin duygusal bağlılığı pozitif olarak etkilediği belirlenmiştir.

Psikolojik sermaye ile duygusal emek arasındaki ilişki değerlendirildiğinde psikolojik sermayenin duygusal emeğin bir belirleyicisi olduğu (Tamer, 2015; Tosten ve Toprak, 2017) görülmektedir. Bunu destekler nitelikte, Tosten ve Toprak (2017) çalışmasında psikolojik sermayenin hem bir bütün olarak hem de bileşenlerinden iyimserlik, umut ve dayanıklılığın duygusal emeği etkilediğini ortaya koymuştur. Tamer (2015) psikolojik sermaye bileşenlerinin duygusal emek boyutlarına olan etkisini İstanbul'da çeşitli alanlarda çalışan işçi ve yöneticilerden oluşan 292 kişilik örneklem üzerinde incelemiştir. Elde edilen bulgulara göre psikolojik sermaye bileşenlerinden dayanıklılık ve özyeterliğin yüzeysel rol yapmayı negatif, umut bileşeninin de derinden rol yapmayı pozitif olarak etkilediği görülmüştür. Hur, Rhee ve Ahn (2016) Güney Kore'nin en büyük havayolu şirketinde çalışan 263 uçuş görevlisinden elde ettiği verilerle psikolojik sermayenin duygusal emek üzerindeki etkisini incelemiş ve derinden rol yapmanın psikolojik sermaye tarafından pozitif olarak yordandığını bulgulamıştır.

Duygusal emek ile duygusal bağlılık arasında, duygusal emek boyutlarından yüzeysel rol yapma için duygusal bağlılık ile negatif, derinden rol yapma içinse pozitif yönlü bir ilişki bulunduğu anlaşılmaktadır (Ye, 2016; Kong ve Jeon, 2018; Hill vd., 2020; Rafiq, Mehta, Sair ve Kaleem, 2020). Ye (2016) çalışmasında yüzeysel rol yapmanın duygusal bağlılığı negatif yönde, derinden rol yapmanın ise pozitif yönde etkilediğini öne sürmüştür. Çalışmanın bulgularında yalnızca derinden rol yapmanın duygusal bağlılık üzerinde pozitif yönde etki gösterdiğini doğrulamıştır. Hill ve arkadaşları (2020) Çin'deki yüksek teknoloji imalat sektöründe faaliyet gösteren işletmelerin çalışanları ile bir araştırma yürütmüştür. 546 çalışandan elde edilen veriler ile yüzeysel rol yapmanın duygusal bağlılığı negatif ve derinden rol yapmanın pozitif olarak etkilediği bulgulanmıştır. Rafiq, Mehta ve diğerleri (2020) KKT'yi temel alarak yüzeysel rol yapmanın duygusal bağlılığı negatif ve derinden rol yapmanın duygusal bağlılığı pozitif olarak etkilediğini ileri sürmüş ve hizmet sektöründen 520 çalışan ile yürüttüğü çalışmasında öne sürdüğü bu hipotezlerin doğrulandığı sonucuna ulaşmıştır.

Bu araştırmada KKT'den hareketle psikolojik sermaye, yüzeysel rol yapma, derinden rol yapma ve duygusal bağlılık arasındaki ilişkiler incelenmiştir. İlişkilerin yönü yazın doğrultusunda belirlenmiş ve araştırmada psikolojik sermayenin duygusal bağlılık üzerindeki pozitif etkisinde duygusal emek boyutlarının aracı rolü olduğu ileri sürülmüştür. Aşağıda Şekil 1 bu doğrultuda oluşturulmuştur ve araştırmanın kavramsal çerçevesini göstermektedir.



Şekil 1. Araştırmanın Kavramsal Modeli

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Öğretmenlerin psikolojik sermaye, duygusal emek ve duygusal bağlılık düzeyleri arasındaki yordayıcı ilişkileri incelemek için Yapısal Eşitlik Modellemesi (YEM) kullanılan bu araştırmada değişkenler arasındaki ilişkilerin belirlenerek neden-sonuç ile ilgili ipuçları el edilmesi amaçlandığından (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2008) araştırma ilişkisel tarama modelinde tasarlanmıştır.

Örneklem/Çalışma Grubu

Öğretmenler üzerine gerçekleştirilen çalışmalarda, psikolojik sermaye (Ferradas, Freire, Bertoa, Nunez ve Rodriguez, 2019), duygusal bağlılık (Ross, Lutfi ve Hope, 2016; Akar, 2018) ve duygusal emek (Tsang, 2011; Yin, Lee, Zhang ve Yin, 2013; Bodenheimer ve Shuster, 2020) olgularının sıklıkla incelendiği görülmektedir. Buna uygun şekilde araştırmanın ana kütlesini Türkiye'de ilkokul, ortaokul ve lise seviyesinde hizmet veren okullarda çalışan öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırma, kolayda örneklem yoluyla ulaşılan 392 öğretmen ile yürütülmüştür. Bir araştırmada örneklem büyüklüğünün belirlenmesi sürecinde örneklem büyüklüğünün, faktör analizi dikkate alınarak ölçek madde sayısının en az beş katı olması gerektiği bilinmektedir (Bryman ve Cramer, 2005, 327). Araştırmada yer alan tüm ölçekler göz önüne alındığında 42 adet ölçek maddesi yer aldığı belirlenmiştir.

392 katılımcıya ilişkin veriler incelendiğinde öğretmenlerin 142'sinin (%36,2) erkek, 250'sinin kadın (%63,8) olduğu görülmektedir. Ayrıca 276'sı evli (70,4) 116'sı ise bekardır (%29,6). Öğretmenlerin yaş ortalaması 36,36 (S=7,24) olarak tespit edilmiştir. Eğitim düzeyi önlisans olan 12 (%3,1), lisans olan 317 (%80,9) ve lisansüstü olan 63 (%16,1) öğretmen bulunmaktadır. Hizmet yılı açısındansa 3 yıldan az çalışma süresi olan 46 (%11,7), 4-7 yıl arası 90 (%23), 8-11 yıl arası 66 (%16,8), 12-15 yıl arası 51 (%13) ve 16 yıl ve üzeri 139 (%35,5) öğretmen çalışmaya katılım göstermiştir.

Ön Analizler

Araştırmada öncelikle 9 adet gözlem eksik ifadelerin çokluğu (özellikle bir gözlemde bir ölçeğe ait ifadelerin çoğunun eksik olduğu görülmüştür) nedeniyle analizden çıkartılmış ve ardından kayıp veri analizi gerçekleştirilmiştir. Langkamp, Lehman ve Lemeshow (2010) bir örneklemde %10'un üzerinde kayıp veri olmasının sorun yaratacağını belirtmektedir. Bunun yanı sıra bir gözlemde yer alan kayıp veri miktarının da %20'yi (Downey ve King, 1998) aşmaması gerekmektedir. Araştırmada kayıp veri bulunan gözlem sayısının örneklemin tümüne oranı %10'un altındadır (%7,6). Araştırmada yer alan gözlemlerin 27 tanesinde 1 adet (%1), 5 tanesinde 2 adet (%3), 1 tanesinde 3 adet (%4) kayıp veri bulunmaktadır. Bu doğrultuda kayıp veriler, ilgili değişkene ait diğer verilerin ortalaması alınarak (Gelman ve Hill, 2007) tamamlanmıştır.

Araştırmada verilerin analize hazırlanması için ikinci aşama uç değerlerin tespitidir. Çok değişkenli veri setlerinde aykırı değerler istatistiki testlerin gücünü azaltmakta ve değişkenlerin çok değişkenli normal dağılıma sahip olduğu varsayımından sapmalara neden olmaktadır. Bu doğrultuda aykırı değerlerin tespitinde kullanılan tekniklerden biri Mahalanobis uzaklığının hesaplanmasıdır (Esen ve Timor, 2019). Verilerin normal dağılım analizine geçilmeden önce aykırı değerler Mahalanobis uzaklık değerleri ($p<,001$) ile hesaplanmıştır (Vasterling vd., 2002; Elfadaly, Garthwaite ve Crawford, 2016; Leys vd., 2018). Mahalanobis uzaklık değeri bulgularına göre aykırı değerin bulunduğu 39 adet gözlem ($p<,001$) veri setinden çıkarılmıştır. Böylece 392 adet gözlem ile istatistiki analizler gerçekleştirilmiştir.

Araştırmanın ön analizlerinde son olarak veriler normal dağılım açısından kontrol edilmiştir. Araştırmada yer alan değişkenler normal dağılım açısından incelendiğinde (psikolojik sermaye çarpıklık değeri=2,161 ve basıklık değeri=5,317; duygusal bağlılık çarpıklık değeri=-1,307 ve basıklık değeri=2,294; yüzeysel rol yapma çarpıklık değeri=,248 ve basıklık değeri=-,817; derinden rol yapma çarpıklık değeri=-,768 ve basıklık değeri=-,304), değişkenlere ilişkin çarpıklık ve basıklık değerlerinin referans aralığında (çarpıklık için ±3 ve basıklık için ±7) yer aldığı (In'nami ve Koizumi 2013; Curran, West ve Finch, 1996) görülmüştür.

Ölçüm

Araştırma verilerinin toplanmasında katılımcı bilgi formu, psikolojik sermaye ölçeği (PS-Ö), duygusal emek ölçeği (DE-Ö) ve duygusal bağlılık ölçeğinden (DB-Ö) faydalanılmıştır. Ölçekler ile katılımcı bilgi formu katılımcılara Google formlar aracılığında oluşturulan link (https://forms.gle/xvMwwJZwjtdjiDCK7) üzerinden 24 Mayıs 2019 ile 5 Ağustos 2019 tarihleri arasında uygulanmıştır.

Araştırmada psikolojik sermayenin ölçümü için 24 maddelik 6'lı Likert tipi (1, 8 ve 11. maddeleri ters kodlanmıştır) PS-Ö kullanılmıştır. PS-Ö, Luthans, vd., (2007) tarafından geliştirilmiştir. Çetin ve Basım (2012) ölçeği Türkçeye uyarlamıştır. Türkçeye

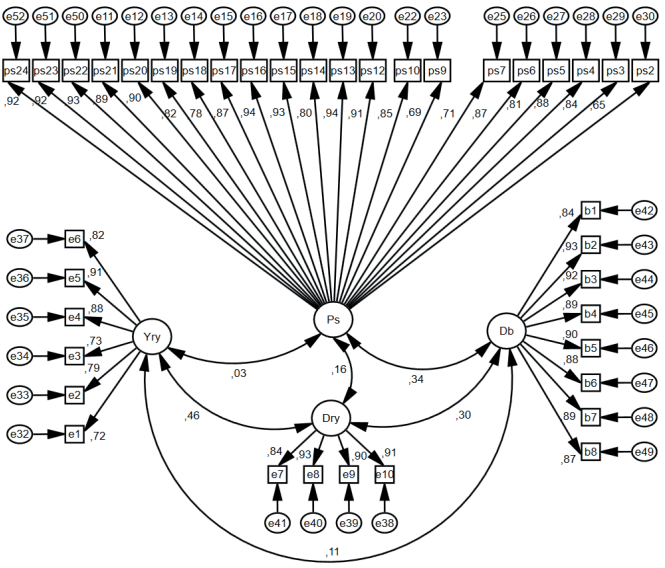
uyarlanan ölçeğin Luthans vd., (2007) tarafından geliştirilen ölçek ile uyumlu olarak dört faktöre ayrıldığı görülmüştür. Bunlar: iyimserlik, psikolojik dayanıklılık, umut ve öz yeterliliktir. Çetin ve Basım (2012) ölçeğin geçerliğini doğrulayıcı faktör analizi ile incelemiş, ölçekten ters ifadeleri çıkartarak dört faktörlü yapıyı desteklemiştir ($\chi 2/df=2,18$; RMSEA=,057; TLI=,91; CFI=,90). Ayrıca ölçeğin Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı ,91 olarak bulgulanmıştır. Ölçeğin Türkçe uyarlanmış halinin yazında daha sonra geçerliği ve güvenirliği başka çalışmalarla da ispat edilmiştir (Erdem, Gökmen ve Türen, 2015; Ocak, Güler ve Basım, 2016).

Araştırmada duygusal emeğin ölçümü için Kruml ve Geddes'in (2000) boyutlarını önerdiği, Diefendorff vd. (2005) geliştirdiği, Basım ve Beğenirbaş'ın (2012) Türkçeye uyarladığı (5'li Likert tipi) DE-Ö kullanılmıştır. Basım ve Beğenirbaş (2005) ölçeğin geçerlik ve güvenirlik (Cronbach alfa iç tutarlık katsayıları alt boyutlar için birinci örneklemde 0,83 ile 0,88 arasında; ikinci örneklemde 0,84 ile 0,86 arasındadır) analizlerini gerçekleştirmiştir. DE-Ö'nün Türkçeye uyarlanmış bu hali yazında çok defa kullanılmıştır (Üstün, 2017; Misican ve Türkoğlu, 2019). DE-Ö'nün iki boyutu, yüzeysel rol yapma ve derinden rol yapma toplam 10 ifadeden oluşmaktadır ve bu çalışma kapsamında kullanılmıştır.

Duygusal bağlılığın ölçümü Meyer, Allen ve Smith (1993) tarafından geliştirilen, Wasti'nin (2000) bazı düzenlemeler ile Türkçeye uyarladığı örgütsel bağlılık ölçeğinin, 8 madde ve tek boyuttan oluşan (5'li Likert tipi) duygusal bağlılık alt ölçeği (DB-Ö) ile gerçekleştirilmiştir. Wasti (2000) çalışmasında duygusal bağlılık alt ölçeği için Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısını kamu çalışanları örnekleminde ,79 ve özel sektör çalışanlarında ise ,78 olarak bulgulamıştır (Başol ve Yalçın, 2009: 501). Yine, Wasti'nin (2002) diğer bir çalışmasında ölçek güvenirliği ,83 olarak tespit edilmiştir. Türkçeye uyarlanan DB-Ö yazında başka çalışmalarda da (Ağca ve Ertan, 2008; Caner ve Aydıntan, 2019) kullanılmış, geçerlik ve güvenirliği kanıtlanmıştır. DB-Ö, Türkçeye uyarlanan bu hali ile araştırmada kullanılmıştır.

Ölçeklerin Geçerlik ve Güvenirlik Analizleri

Araştırmada, ölçeklerin geçerliği keşfedici faktör analizi ve doğrulayıcı faktör analizi ile incelenmiştir. Aşağıda Şekil 2, araştırmada kullanılan tüm ölçekler ile oluşturulan ölçüm modelini göstermektedir.



Şekil 2. Ölçüm Modeli

Ölçüm modeline ilişkin uyum indeksleri incelendiğinde (X2/df=3,281, p<,001; RMSEA=,076; CFI=,915; NFI=,882; TLI=,909) modelin uyum değerlerinin kabul edilebilir düzeyde olduğu görülmektedir (Simon vd., 2010: 239; Marsh, 2012: 785). Ölçüm modeline geçilmeden önce değişkenlerin faktör yapısı keşfedici faktör analizi ile incelenmiştir. Burada özdeğerler ve toplam varyanslar dikkate alınmıştır. Duygusal emeğin yüzeysel rol yapma ve derinden rol yapma olarak iki faktörlü ve duygusal bağlılığın da tek faktörlü yapıya sahip olduğu görülmüştür. Bununla beraber psikolojik sermayeye ait ifadelerin tek bir faktör altında toplandığı tespit edilmiştir. Ardından, psikolojik sermaye ölçüm modelinde tek faktörlü yapısı ile sınanmıştır. Ölçüm modelinde, psikolojik sermayeye ait ifadeler 1, 8 ve 11'in psikolojik sermaye değişkenine anlamlı bir şekilde yüklenmediği (p>,05) tespit edildiğinden analizden çıkartılmıştır (Cronbach Alfa Katsayısı ,964'den 983'e yükselmiştir). Ayrıca, Çetin ve Basım (2012) tarafından uyarlanan ölçeğin bu tek faktörlü yapısı yazında da desteklenmektedir (Özkan, Omay ve Akyüz, 2019). Tablo 1'de yakınsak geçerlik, ıraksak geçerlik ve güvenirlik analizine ilişkin bulgular paylaşılmıştır.

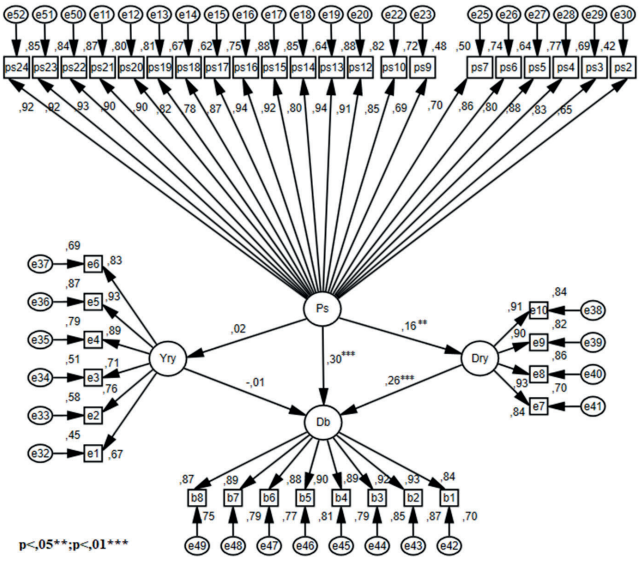
Tablo 1. Değişkenlere İlişkin Açıklanan Ortalama Varyans (AVE) Değerleri, Birleşik Güvenirlik (CR) Değerleri ve Cronbach Alfa Katsayıları

Değişkenler	CR	AVE	(1)	(2)	(3)	(4)	α
(1) Derin Rol Yapma	0,942	0,803	**0,896**				,98
(2) Psikolojik Sermaye	0,982	0,728	0,155	**0,853**			,92
(3) Yüzeysel Rol Yapma	0,921	0,661	0,465	0,029	**0,813**		,94
(4) Duygusal Bağlılık	0,968	0,791	0,298	0,343	0,110	**0,889**	,97

Değişkenlerin AVE değerleri ve CR değerleri incelendiğinde ölçeklerin yakınsak geçerliğin sağlandığı görülmüştür. Iraksak geçerlik açısından değişkenler arasındaki korelasyon katsayılarının AVE değerlerinin kareköklerinden küçük olduğu belirlenmiştir. Dolayısıyla, DE-Ö'nün ıraksak geçerliğinin sağlandığı ve diğer değişkenlerin de birbirinden ayrıştığı anlaşılmaktadır (Fornell ve Larcker, 1981). Ayrıca PS-Ö'nün, DB-Ö'nün ve DE-Ö'ye ait iki alt boyutun güvenirlik düzeyleri CR ve Cronbach Alfa Katsayıları (α) incelendiğinde oldukça yüksektir.

Bulgular

Değişkenler arasındaki ilişkilerin anlamlılığının tespitinde yapısal modelden yararlanılmıştır. Şekil 3, yapısal modeli içermektedir.



Şekil 3. Yapısal Model

Yapısal modelin uyum değerlerinin kabul edilebilir düzeyde (X2/df=2,901, p<,001; RMSEA=,070; CFI=,929; NFI=,896; TLI=,925) olduğu görülmektedir. Araştırmada öne sürülen aracı etkinin analizi Bootstrap Metodu ile gerçekleştirilmiştir. Korelasyon içeren çalışmalarda Bootstrap Metodu kullanmanın faydaları iyi bilinmektedir (Shrout ve Bolger, 2002). Aracı etkinin derecesinin anlamlılığı için Bootstrap güven aralığı alt sınır ve üst sınır değerlerinin birlikte sıfırın altında ya da üstünde olması beklenmektedir (Preacher ve Hayes, 2008). Şekil 2 değerlendirildiğinde yüzeysel rol yapma değişkeninin aracılık etkisi bulunmadığı görülmektedir. Bu doğrultuda Tablo 2, derinden rol yapmanın aracılık etkisine ilişkin olarak standardize edilmiş doğrudan, dolaylı ve toplam etkiler ile 1000 önyükleme örneklemiyle gerçekleştirilen analize ilişkin Bootstrap %95 güven aralığı değerlerini vermektedir.

Tablo 2. Standardize Edilmiş Doğrudan, Dolaylı ve Toplam Etkiler

	Derin Rol Yapma		Duygusal Bağlılık	
	β	SH	β	SH
Psikolojik Sermaye			,342***	,037
R^2			,117	
Psikolojik Sermaye	,158*	,061		
R^2	,025			
Psikolojik Sermaye			,302***	,047
Derinden Rol Yapma			,255***	,031
R^2			,181	
Dolaylı Etki (Bootstrap Güven Aralıkları)			,04** (,011-,071)	

p<,05**; p<,01***

Tablo 2'ye bakıldığında psikolojik sermayenin duygusal bağlılık üzerindeki toplam etkisinin istatistiksel olarak anlamlı ve pozitif yönde olduğu görülmektedir (β=,342; p<0,01). Psikolojik sermayenin duygusal bağlılık üzerindeki etkisinde derinden rol yapmanın dolaylı etkisi ,04 olarak tespit edilmiştir. %95 güven aralığı değerleri ,011-071 olarak elde edilmiş ve bu aralık 0 değerini içermediği için dolaylı etki istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Ayrıca, aracı etki Sobel Testi ile de incelenmiştir. Sobel test bulgusu p=,013 (Z=2,474) aracı etkinin anlamlı olduğunu göstermiştir. Son olarak derinden rol yapma ve yüzeysel rol yapmanın modele dahil edilmesi ile duygusal bağlılığı açıklayan varyans (R^2=,181) yükselmiştir. Tüm bunlar derinden rol yapmanın kısmi aracılık etkisi olduğunu destekler nitelikte bulgulardır.

Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmada KKT çerçevesinde psikolojik sermayenin duygusal bağlılığa olan etkisi üzerinde duygusal emeğin aracı rolünü incelemek amaçlanmıştır. KKT, çalışanların kaynak kaybına uğradıkça stres düzeylerinin artacağını ileri sürmektedir. Bu açıdan hem psikolojik sermaye hem de duygusal bağlılık çalışanlar için önemli birer kaynak olarak değerlendirilmektedir. Yazındaki çalışmalar incelendiğinde psikolojik sermaye geliştikçe duygusal bağlılığın da geliştiğini göstermektedir (Avey vd., 2011; Hoveida vd., 2013; Clarance vd., 2018; Ribeiro vd., 2021). Bu çalışmaların sonuçları, araştırmanın bulguları ile de uyumludur. KKT'ye göre çalışanların sürekli olarak yeni kaynak arayışlarının devam edeceği bilinmektedir. Dolayısıyla psikolojik sermayesi güçlü olan bir çalışanın zamanla duygusal bağlılık gibi önemli bir kaynağa yönelmesi beklenen bir durumdur. Motivasyonu ve dayanıklılığı yüksek, geleceğe yönelik olarak iyimser, yeteneklerine güvenen ve işinde başarılı olacağına inanan bir çalışanın örgütün değerlerini benimsemeden örgütüne bağlanmadan yola devam edeceği düşüncesi pek de gerçekçi değildir. Zamanla bitmek bilmeyen motivasyonu ve yüksek başarı odaklılığı ile örgütü tarafından da takdir edildiğinde çalışan zaten örgütüne karşı duygusal olarak bağlanmayı kendi içsel huzuru için tercih edecek ve kendini örgütüyle özdeşleştirecektir. Böylece çalışan, işinde yeni bir kaynak kazandığının da bilincine varacaktır. Zaten bunun aksi olduğunda, çalışanın örgütüne ve değerlerine karşı bağlanma sorunu yaşaması işinden ayrılmaya kadar gidecek bir durumdur (Varol, 2017; Fazio, Gong, Sims ve Yurova, 2017). Şöyle ki, birey çalışmaya devam etse bile örgütüne karşı gösterdiği bir bağlılık varsa ancak devam bağlılığı ya da normatif bağlılık olarak şekil bulacaktır. Bu bağlılıkların da aslında duygusal bağlılığa oranla çok daha düşük bir kaynak kazanımı olduğunu belirtmek gerekir. Bu araştırmada sadece duygusal bağlılığın ele alınmasının temel sebeplerinden biri de duygusal bağlılığın diğer bağlılık türlerine oranla gerçek bir kaynak kazanımı olduğunun düşünülmesidir. Nitekim araştırma bulguları da KKT'nin belirttiği üzere çalışanların kaynaklarını daha çok kaynak kazanmak için kullandığı ile örtüşmektedir.

Araştırma bulgularına göre psikolojik sermaye ile yüzeysel rol yapma arasında bir ilişki bulunamamıştır. Ancak psikolojik sermaye derinden rol yapma üzerinde pozitif etkilidir. Bu bulgular yazınla da örtüşmektedir (Hur vd., 2016). Bunun yanı sıra duygusal emek boyutlarından derinden rol yapmanın duygusal bağlılığı pozitif yönde etkilediği tespit edilmiştir. Yazında benzer bulgular mevcuttur (Ye, 2016; Hill, vd., 2020; Rafiq, Mehta vd., 2020). Özellikle de kollektivist toplumlarda derinden rol yapmanın olumlu sonuçlar ürettiği bilinmektedir (Allen, Diefendorff, ve Ma, 2013; Mastracci ve Adams, 2019). Belirtilen bu bulgular Baron ve Kenny'nin (1986) klasik aracı etki modeliyle de uyumludur ve aracı etkinin varlığından bahsedebilmek için ileri sürülen ilişkiler ağına uygunluk göstermektedir.

Araştırmada duygusal emeğin derinden rol yapma boyutunun kısmi aracı etki gösterdiği görülmüştür. KKT, çalışanların örgütün ifadelerine uygun olarak duygula-

rının yoğun kullanımı sonucunda stres ve yorgunlukla karşı karşıya kalacaklarını öne sürmektedir. Burada, psikolojik sermayenin duygusal bağlılığa olan etkisinin kaynak kaybetmemek adına derinden rol yapma üzerinden kısmen gerçekleştiği anlaşılmaktadır. Bu bir kaynak kazanma sürecidir. Bu süreçte duyguları yoğun olarak kullanıp örgütün istediği duyguları gerçekte istemediği halde kullanmak ve kaynakları birer birer tüketmek yerine çalışan kendi duygularını örgütünkilerle eşleştirerek kaynaklarını korumayı tercih edecektir. Böylece psikolojik sermayenin duygusal bağlılığa olan etkisi de derinden rol yapma üzerinden gerçekleşerek kaynakların korunması mümkün olacaktır.

Öğretmenlik mesleği kutsal bir meslek olarak toplumda kendine yer edinmiştir. Bu meslek çalışanlarının aslında daha mesleğe başlamadan mesleğin kendisine yakınlık ve yatkınlık gösterdiği ifade edilebilir. Duygusal bağlılığın çalışanın örgütün hedefleri ve amaçlarını kendi hedef ve amaçları haline getirmek olduğu, örgütün değerlerinin sıkı sıkıya benimsenmesi demek olduğu düşünüldüğünde bu meslek grubundaki çalışanların duygusal olarak bağlanmaya çoktan hazır olduklarını belirtmek mümkündür. Bunun yanı sıra, bu tür bir bağlanma sürecinin psikolojik sermaye gibi öğretmenin daha dirençli, aktif ve heyecanla mesleğini icra etmesini sağlayan bir kaynak tarafından belirlenmesi de oldukça normaldir. Dolayısıyla öğretmenlerin psikolojik sermaye kaynaklarının duygusal bağlılıklarını arttırması aslında istenilen ve beklenen bir durumdur. Çalışırken gösterilen ve harcanılan bir duygusal emek bulunmaktadır. Bu süreçte öğretmenler çevresine özellikle de öğrencilerine karşı duygularını gösterirken örgütün kendisinden ifade etmesini beklediği duyguları göstermeye çalışmaktadır. Bunu yaparken sahip olduğu kaynakları korumak adına yüzeysel bir şekilde değil de hissederek ve kendi içinde yaşadığı duygularla eşleştirerek yapmak zamanla oluşacak duygusal yorgunluğun ve stresin önüne geçilmesine yardımcı olmaktadır. Böylece stresin yaratacağı muhtemel kaynak kayıplarının örneğin duygusal bağlılık düzeyindeki azalmanın önüne geçileceği belirtilebilir. Öğretmenler, yine aslında mesleğin doğası gereği yüzeysel ya da öyle davranıyormuş hissiyle değil de gerçekten örgütün istediği duyguları kendi duygularıyla hizalayarak yapmaya yatkındırlar. Öğretmenler gösterdikleri duygusal emeği gelecek nesillerin yetiştirilmesinde yüzeysel değil içlerinden gelecek şekilde sergilemektedir. Bu da zaten hâlihazırda bu davranışı sergilemeye eğilimleri olduğu için beklenilen aracı etkinin tam aracı değil de kısmi aracı role sahip olmasında bir etken olarak düşünülebilir. Tüm bu belirtilenlerden hareketle görüldüğü üzere mesleğin kendisi örgütle özdeşleşme, çalışırken fedakarlık ve özveri içermektedir. Böylesi bir olguda öğretmenlerin sahip olduğu psikolojik kaynakların tüketilmesi öğretmenlerin örgüte karşı duygusal bağlılıklarının da tükenmesine neden olacaktır. Bu araştırma bulguları arasında desteklenmemesine rağmen psikolojik sermayenin düşmesi yüzeysel rol yapmaya sebebiyet verebileceği gibi bu doğrultuda duygusal bağlanmanın ortadan kalkması bile söz konusu olabilecektir. Araştırmanın sonuçları öğretmenlerin kaynaklarını korumaya ve kaynak rezervlerini arttırmaya meyilli olduklarını göstermiştir. Ancak süreç bir zincir metaforu üzerinden birbirine

bağlanmış zincirin halkları olarak düşünüldüğünde, öğretmenlerin kaynaklarının tüketilmesi sonucunda zincirdeki bir halkanın kopması zincirin işlevini yerine getirememesine neden olacaktır.

Bu araştırmanın çeşitli sınırlılıkları bulunmaktadır. Öncelikle araştırmada psikolojik sermaye, duygusal emek ve duygusal bağlılık arasındaki ilişkiler KKT çerçevesinde değerlendirilmiştir. Buna ek olarak araştırmada veriler kolayda örneklem yöntemiyle elde edilmiştir. Araştırma bulguları, araştırmaya katılan öğretmenlerin verdikleri yanıtlar ile sınırlıdır. Son olarak veri toplama süreci internet üzerinden gerçekleştirilmiştir ve 74 günlük bir süreyi kapsamaktadır. Bundan sonraki araştırmalarda ilgili değişkenlerin farklı teorik kapsamlarda değerlendirilmesi olguların derinlemesine anlaşılmasına imkan verecektir. Yine, ilgili değişkenler ve aralarındaki ilişkinin farklı örneklemler üzerinde incelenmesi yazına katkı sağlayacaktır. Son olarak, psikolojik sermayenin duygusal bağlılık üzerindeki etkisinin farklı aracı değişkenler ya da düzenleyici değişkenler dikkate alınarak incelenmesi yazındaki boşluğu doldurmaya yardımcı olacaktır.

Kaynakça

AĞCA, V., ve Ertan, H. (2008). *Duygusal bağlılık içsel motivasyon ilişkisi: Antalya'da beş yıldızlı otellerde bir inceleme*. Afyon Kocatepe Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 10(2), 135-156.

AKAR, H. (2018). *The relationships between quality of work life, school alienation, burnout, affective commitment and organizational citizenship: A study on teachers.* European Journal of Educational Research, 7(2), 169-180.

ALAM, M. (2020). *"Bright Side" of leader emotional labour: Impact of leader emotion regulation on employee outcomes* [Unpublished doctorate dissertation]. York University, Toronto.

ALLEN, N. J., ve Meyer, J. P. (1990). *The measurement and antecedents of affective, continuance and normative commitment to the organization*. Journal of Occupational and Organizational Psychology, 63(1), 1-18.

ALLEN, J., Diefendorff, J. ve Ma, Y. (2013). *Differences in emotional labor across cultures: A comparison of Chinese and U.S. service workers*. Journal of Business and Psychology, 28(1), 1-18.

AVEY, J. B., Reichard, R. J., Luthans, F. ve Mhatre, K. H. (2011). *Meta-Analysis of the impact of positive psychological capital on employee attitudes, behaviors, and performance.* Human Resource Development Quarterly, 22, 127-152.

BAKKER, A. B., Sanz-Vergel, A., Munoz, A., ve Antino, M. (2019). *Ripple effects of surface acting: A diary study among dual-earner couples*. The Spanish Journal of Psychology, 22(7), 1-12.

BARON, R., ve Kenny, D. A. (1986). *The moderator-mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic, and statistical considerations*. Journal of Personality and Social Psychology, 51, 1173-1182.

BASIM, H. N., ve Begenirbaş, M. (2012). Çalışma *yaşamında duygusal emek: Bir ölçek uyarlama çalışması.* Yönetim ve Ekonomi: Celal Bayar Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 19(1), 77-90.

BAŞOL, G., ve Yalçın, B. (2009, Ekim). *Eğitim örgütlerinde Meyer ve Allen* üç boyutlu örgütsel bağlılık ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması [Sözlü bildiri]. The 5th International Balkan Educational and Science Congress, Trakya University, Edirne.

BODENHEİMER, G., ve Shuster, S. M. (2020). *Emotional labour, teaching and burnout: Investigating complex relationships.* Educational Research, 62(1), 63-76.

BOGLER, R., ve Somech, A. (2019). *Psychological capital, team resources and organizational citizenship behavior.* The Journal of Psychology, 153(8), 784-802.

BRYMAN, A., ve Cramer, D. (2005). *Quantitative data analysis with SPSS 12 and 13. Routledge.*

BROTHERİDGE, C., ve Lee, R. (2002) *Testing a conservation of resources model of dynamics of emotional labor.* Journal of Occupational Health Psychology, 7, 57-67.

BÜYÜKÖZTÜRK, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma y*öntemleri. Pegem Yayınları

CANER, A., ve Aydıntan, B. (2019). *Duygusal tükenmişliğin, duygusal bağlılık üzerine etkisi.* İşletme Araştırmaları Dergisi, 11(3), 1656-1662.

CARMONA-HALTY, M., Salanova, M., Llorens, S. ve Schaufeli, W. B. (2019). *How psychological capital mediates between study-related positive emotions and academic performance*. Journal of Happiness Studies, 20, 605-617.

CHEUNG, F., Tang, C., ve Tang, S. (2011). *Psychological capital as a moderator between emotional labor, burnout, and job satisfaction among school teachers in China.* International Journal of Stress Management,18(4), 348-371.

CHENEVERT, D., Vandenberghe, C., ve Tremblay, M. (2015). *Multiple sources of support, affective commitment, and citizenship behaviors the moderating role of passive leadership.* Personnel Review, 44(1), 69-90.

CHİ, N. W., ve Grandey, A. A. (2016). *Emotional labor predicts service performance depending on activation and inhibition regulatory fit*. Journal of Management, 45(2) ,673-700.

CHİESA, R., Fazi, L., Guglielmi, D., ve Mariani, G. (2018). *Enhancing substainability: Psychological capital, perceived employability, and job insecurity in different work contract conditions.* Sustainability, 10, 1-10.

CLARANCE, M., Viju, P. D., ve George, S. (2018). *Influence of psychological capital on affective commitment among teachers: A reflective analysis*. Research Review International Journal of Multidisciplinary, 60-64.

CURRAN, P. J., West, S. G., ve Finch, J. F. (1996). *The robustness of test statistics to nonnormality and specification error in confirmatory factor analysis*. Psychological Methods, 1(1), 16-29.

ÇAVUŞ, M., ve Kapusuz, A. (2015). *Psychological capital: Definition, components and effects*. British Journal of Education Society ve Behavioural Science, 5, 244-255.

ÇETİN, F., ve Basım, H. N. (2012). Örgütsel *psikolojik sermaye: Bir ölçek uyarlama çalışması*. Amme İdaresi Dergisi, 45(1), 121-137.

DEMİRTAS, O., ve Akdogan, A. A. (2015). *The effect of ethical leadership behavior on ethical climate, turnover intention, and affective commitment*. Journal of Business Ethics, 130(1), 59-67.

DİEFENDORFF, J.M., Croyle, M.H., ve Grosserand, R. (2005), *The dimensionality and antecedents of emotinal labor strategies*. Journal of Vocational Behavior, 66, 339-357.

DOWNEY, R. G., ve King, C.V. (1998). *Missing data in likert ratings: A comparison of replacement methods*. Journal of General Psychology, 125, 175-91.

EGAN, F. M. (2016). *Lacking resources: How job insecurity impacts psychological capital and perceived employability differently than mindfulness* [Unpublished master dissertation]. Tilburg University, Tilburg.

ELFADALY, F. G., Garthwaite, P. H., ve Crawford, J. R. (2016). *On point estimation of the abnormality of a Mahalanobis Index*. Computational Statistics ve Data Analysis, 99, 115-130.

ERDEM, H., Gökmen, Y., ve Türen, U. (2015). *Psikolojik sermayenin örgütsel özdeşleşme üzerine etkisinde algılanan örgütsel desteğin aracılık rolü*. İşletme Araştırmaları Dergisi, 7(2), 38-62.

ESEN, M., ve Timor, M . (2019). Çok *değişkenli aykırı değer tespiti için klasik ve dayanıklı Mahalanobis uzaklık ölçütleri: Finansal Veri ile Bir Uygulama*. Uluslararası İktisadi ve İdari İncelemeler Dergisi, 25, 267-282.

FAZİO, J., Gong, B., Sims, R., ve Yurova, Y. (2017). *The role of affective commitment in the relationship between social support and turnover intention*. Management Decision, 55(3), 512-525.

FERRADAS M.M., Freire C., Garcia-Bertoa A., Nunez J.C., ve Rodriguez S. (2019). *Teacher profiles of psychological capital and their relationship with burnout*. Sustainability, 11, 1-18.

FORNELL, C., ve Larcker, D. F. (1981). *Evaluating structural equation models with unobservable variables and measurement error*. Journal of Marketing Research, 18(1), 39-50.

GELMAN, A., ve Hill, J. (2007). *Data analysis using regression and multilevel/hierarchical models*. Cambridge University Press.

GRANDEY, A. A. (2000). *Emotional regulation in the workplace: A new way to conceptualize emotional labor*. Journal of Occupational Health Psychology, 5(1), 95-110.

GRANDEY, A. A. (2003). *When "the show must go on": Surface and deep acting as determinants of emotional exhaustion and peer-rated service delivery*. Academy of Management Journal, 46, 86-96.

HAMEED, F., ve Bashir, S. (2017). *Front line female hospitality worker's emotional labor and adaptive performance: Does Islamic work ethics moderate relationship?* Journal of Managerial Sciences, 71, 49-72.

HANAYSHA, J. (2016). *Testing the effects of employee engagement, work environment, and organizational learning on organizational commitment*. Procedia-Social and Behavioral Sciences, 229, 289-297.

HİLL, N. S., Zhang, H., Zhang X., ve Ziwei, Y. (2020). *The impact of surface and deep acting on employee creativity*. Creativity Research Journal, 32(3), 287-298.

HOBFOLL, S. E. (1989). *Conservation of resources a new attempt at conceptualizing stress*. American Psychologist, 44, 513-524.

HOBFOLL, S. E., Halbeslen, J., Neveu, J., ve Westman, M. (2018). *Conservation of resources in the organizational context: The reality of resources and their consequences*. Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior, 5, 103-128.

HOVEİDA, R., Mokhtari, H., ve Forohar, M. (2013). *The relationship between psychological capital and organizational commitment components*. Research in Cognitive and Behavioral Sciences, 2(2), 43-55.

HUR, W. M., Rhee, S. Y., ve Ahn, K. H. (2016). *Positive psychological capital and emotional labor in Korea: The job demands-resources approach*. The International Journal of Human Resource Management, 27(5), 477-500.

IN'NAMİ, Y., ve Koizumi, R. (2013). *Structural equation modeling in educational research: A primer*. In M. S. Khine, (Eds.), Applications of structural equation modeling in educational research and practice (p 23-51). Sense Publishers.

JENSEN, S. M., ve F. Luthans. (2006). *Relationship between entrepreneurs' psychological capital and their authentic leadership*. Journal of Managerial Issues, 18(2), 254-273.

KELEŞ, H. N. (2011). *Pozitif psikolojik sermaye: Tanımı, bileşenleri ve örgüt yönetimine etkileri*. Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi, 3(2), 343-350.

KİM, Y. S., ve Baker, M. A. (2018). *Observer reactions to other customer incivility*. International Journal of Contemporary Hospitality Management, 31(3), 1292-1308.

KONG, H., ve Jeon, J. (2018). *Daily emotional labor, negative affect state, and emotional exhaustion: Cross-Level moderators of affective commitment*. Sustainability, 10, 1-13.

KRUML S. M., ve Geddes D. (2000). *Exploring the dimensions of emotional labor*. Management Communication Quarterly, 14(1), 8-49.

LANGKAMP, D., Lehman, A. ve Lemeshow, S. (2010). *Techniques for handling missing data in secondary analyses of large surveys*. Acad Pediatr, 10(3), 205-210.

LİU, X., Chi, N., ve Gremler, D. (2019). *Emotion cycles in services: Emotional contagion and emotional labor effects*. Journal of Service Research, 22(3), 285-300.

LUTHANS, F., Avey J. B., Avolio B. J., Norman, S. ve Combs, G. (2006). *Psychological capital development: Toward a micro-intervention*. Journal of Organizational Behavior, 27, 387-393.

LUTHANS, F., Avolio, B. J., Avey, J. B., ve Norman, S. M. (2007). *Positive psychological capital: Measurement and relationship with performance and satisfaction*. Personnel Psychology, 60, 541-572.

LUTHANS, F., ve Youssef-Morgan, C. M. (2017). *Psychological capital: An evidence–based positive approach*. Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behaviour, 4, 339-366.

MARSH, H. W. (2012). *Application of confirmatory factor analysis and structural equation modeling in sport and exercise psychology*. In G. Tenenbaum & R. C. Eklund (Eds.), Handbook of sport psychology (p 737-799). John Wiley and Sons.

MASTRACCİ, S., ve Adams, I. (2019). *Is emotional labor easier in collectivist or individualist cultures? An East-West comparison*. Public Personnel Management, 48(3), 325-344.

MEYER, J. P., Allen, N.J. ve Smith, C. A. (1993). *Commitment to organizations and occupations: Some methodological considerations*. Journal of Applied Psychology, 78, 538-551.

MİSHRA, P., Bhatnagar, J., Gupta, R. ve Wadsworth, S. (2019). *How work–family enrichment influence innovative work behavior: Role of psychological capital and supervisory support*. Journal of Management ve Organization, 25(1), 58-80.

MİSİCAN, D. Ö., ve Türkoğlu, N. (2019). *Psikolojik sermayenin duygusal emek üzerine etkisi: Hizmet sektöründe bir araştırma*. İşletme Araştırmaları Dergisi, 11(1), 173-178.

OCAK, M., Güler, M., ve Basım, H. (2016). *Psikolojik sermayenin örgütsel bağlılık ve iş tatmini tutumları üzerine etkisi: Bosnalı* öğretmenler üzerine bir araştırma. Çankırı Karatekin Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 6(1), 113-130.

OGUNSOLA, K. O., Fontaine, R. A. H., ve Jan, M. T. (2020). *Impact of surface acting and deep acting techniques on teachers' organizational commitment*. PSU Research Review, 1-19.

ÖZKAN, O. S., Omay, T., ve Akyüz, G. A. (2019). *Psikolojik sermaye, bireysel performans ve birey-örgüt uyumu: Bir literatür taraması*. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 41, 113-126.

PETERSON, S. J., Luthans, F., Avolio, B. J., Walumbwa, F. O., ve Zhang, Z. (2011). *Psychological capital and employee performance: A latent growth modeling approach*. Personnel Psychology, 64(2), 427-450.

PREACHER, K. J., ve Hayes, A. F. (2008). *Asymptotic and resampling strategies for assessing and comparing indirect effects in multiple mediator models*. Behavior Research Methods, 40, 879-891.

RABL, T., ve Triana, M. (2013). *How German employees of different ages conserve resources: Perceived age discrimination and affective organizational commitment*. International Journal of Human Resource Management, 24, 3599-3612.

RAFİQ, N., Mehta, A., Sair, S., ve Kaleem, M. (2020). *Collaborative effect of emotional labor strategies and positive resources versus affective commitment*. Academy of Strategic Management Journal, 19(3), 1-10.

RAFİQ, N., Sair, S. A., ve Mehta, A. M. (2020). *Impact of emotional labor strategies on emotional exhaustion: Mediating effect of anxiety in Pakistani hotel industry*. Academy of Marketing Studies Journal, 24(3), 1-24.

RİBERİRO, N., Gomes, D., ve Kurian, S. (2018). *Authentic leadership and performance: The Mediating role of employees' affective commitment*. Social Responsibility Journal, 14(1), 213-225.

RİBEİRO, N., Gupta, M., Gomes, D., ve Alexandre, N. (2021). *Impact of psychological capital (PsyCap) on affective commitment: Mediating role of affective well-being*. International Journal of Organizational Analysis, 1-15.

ROSS, L., Lutfi, G. A., ve Hope, W. C. (2016). *Distributed leadership and teachers' affective commitment*. NASSP Bulletin, 100, 159–169.

SCHUKERT, M., Kim, T., Paek, S., ve Lee, G. (2016). *Motivate to innovate. How authentic and transformational leaders influence employees' psychological capital and service innovation behavior*. International Journal of Contemporary Hospitality Management, 30(2), 776-796.

SHROUT, P. E., ve Bolger, N. (2002). *Mediation in experimental and nonexperimental studies: New procedures and recommendations*. Psychological Methods, 7(4), 422-445.

SİMON D., Kriston L., Loh A., Spies C., Scheibler F., Wills C., ve Harter M. (2010). *Confirmatory factor analysis and recommendations for improvement of the Autonomy-Preference-Index (API)*. Health Expectations, 13, 234–243.

STAJKOVİC, A. D., ve Luthans, F. (1998). *Social cognitive theory and self-efficiacy: Going beyond traditional motivational and behavioral approaches*. Organizational Dynamics, 26(4), 62-74.

TAMER, İ. (2015). *The effect of positive psychological capital on emotional labor*. International Journal of Research in Business and Social Science, 4(2), 20-34.

TEOH, M. W., Wang, Y., ve Kewk, A. (2019). *Coping with emotional labor in high stress hospitality work environments*. Journal of Hospitality Marketing ve Management, 28(8), 883-904.

TSANG, K. K. (2011). *Emotional labor of teaching*. Educational Research, 2(8), 1312-1316.

TOSTEN, R., ve Toprak, T. (2017). *Positive psychological capital and emotional labor: A study in educational organizations*. Cogent Education, 4(1), 1-11.

ÜSTÜN, F. (2017). Örgütsel *adalet algısının duygusal emek üzerine etkisi: Sağlık* çalışanları üzerine bir araştırma. Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi, 13(4), 801-818.

VAN GELDEREN, B. R., Konijn, E. A., ve Bakker, A. B. (2017). *Emotional labor among police officers: A diary study relating strain, emotional labor, and service performance*. The International Journal of Human Resource Management, 28(6), 852-879.

VAROL, F. (2017). Çalışanların örgütsel bağlılık ve iş tatminlerinin işten ayrılma niyetlerine olan etkisi: *İlaç sektörü örneği*. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Ensititüsü Dergisi, 38, 200-208.

VASTERLİNG, J. J., Duke, L. M., Brailey, K., Constans, J. I., Allain, A. N., Jr., ve Sutker, P. B. (2002). *Attention, learning, and memory performances and intellectual resources in Vietnam veterans: PTSD and no disorder comparisons*. Neuropsychology, 16, 5-14.

VİRGA, D., Baciu, E., Lazar, T., ve Lups, D. (2020). *Psychological capital protects social workers from burnout and secondary traumatic stress*. Sustainability, 12,1-16.

WASTİ, S. A. (2000). Örgütsel *bağlılığı belirleyen evrensel ve kültürel etmenler: Türk kültürüne bir bakış*. İçinde Z. Aycan (Edt.), Türkiye'de yönetim, liderlik ve insan kaynakları uygulamaları (s 201-224). Türk Psikologlar Derneği Yay.

WASTİ, S. A. (2002). *Affective and continuance commitment to the organization: Test of an ıntegrated model in the Turkish context*. International Journal of Intercultural Relations, 26, 525-550.

WEN, J., Huand, S., ve Hou, P. (2019). *Emotional intelligence, emotional labor, perceived organizational support, and job satisfaction: A moderated mediation model*. International Journal of Hospitality Management, 81, 120-130.

XERRİ, M. J., Wharton, B., ve Brunetto, Y. (2020). *Nurturing psychological capital: an examination of organizational antecedents: The role of employee perceptions of teamwork, training opportunities and leader–member exchange*. Personnel Review, 1-19.

YE, T. (2016). *Relationship between emotional labor, leader member social exchange, and affective commitment: A empirical study of clinicians in hospitals in China* [Unpublished master dissertation]. The Iscte-University Institute of Lisbon, Lisbon.

YILDIZ, E. (2018). *A case study on relationships between psychological capital, personality and organizational commitment*. International Journal of Business Administration, 9(2), 99-122.

YİN, H., Lee, J. C., Zhang, Z., ve Jin, Y. (2013). *Exploring the relationship among teachers' emotional ıntelligence, emotional labor strategies and teaching satisfaction*. Teaching and Teacher Education, 35, 137-145.

YÜRÜR, Ş., ve Ünlü, O. (2011). *Duygusal emek, duygusal tükenme ve işten ayrılma niyeti ilişkisi*. İş Güç Endüstri İlişkileri ve İnsan Kaynakları Dergisi, 13(2), 81-104.

ZHANG, Y., Zhang, S., ve Hua, W. (2019). *The impact of psychological capital and occupational stress on teacher burnout: Mediating role of coping styles*. Asia-Pac. Educ. Res., 28, 339-349.

ZHANG, H., Zhou, Z. E., Zhan, Y., Liu, C., ve Zhang, L. (2018). *Surface acting, emotional xhaustion, and employee sabotage to customers: Moderating Roles of quality of social exchanges*. Frontiers in Psychology, 9,1-11.

ZHEN, Y., ve Mansor, Z. D. (2020). *A review on the relationship between psychological capital and job attitudes with the mediating effect of work engagement in hotel industry*. Journal of Critical Reviews, 7(2), 591-600.

MİLLÎ EĞİTİM ● Cilt: 51 ● Bahar/2022 ● Sayı: 234, (1327-1342)

UYARLAMA EĞİTİM PROGRAMI'NIN OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN KAYNAŞTIRMA İLE İLGİLİ DÜŞÜNCELERİ, TUTUMLARI VE ENDİŞELERİ ÜZERİNDEKİ ETKİSİNİN KARŞILAŞTIRILMASI*

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Demet AYDIN[1], Mehmet Nur TUĞLUK[2]

* Bu makale birinci yazarın yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

1 Uzm., Öğretmen, Millî Eğitim Bakanlığı, Gülçocuk Anaokulu, Kars, Türkiye, demetaydnnn@gmail.com, ORCID: 0000-0002-5908-2886.

2 Dr. Öğr. Üyesi, Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İstanbul, Türkiye, mntugluk@yildiz.edu.tr, ORCID: 0000-0003-2007-5942.

Geliş Tarihi: 09.11.2020 **Kabul Tarihi:** 30.03.2021 **DOI:** 10.37669 milliegitim.823615

Öz: Okul öncesi dönemde kaynaştırma sürecinin başarıya ulaşması için önemli faktörlerden biri öğrenme-öğretme sürecinde çocuğun ihtiyaçlarına göre uyarlama yapmaktır. Bu araştırma okul öncesi öğretmenlerini uyarlama hakkında bilgilendirmek amacıyla hazırlanan Uyarlama Eğitimi Programı (UEP)'nın okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi ile ilgili düşünceleri, tutumları ve endişeleri üzerindeki etkisinin karşılaştırılması amaçlamaktadır. Araştırma, nicel araştırma yöntemlerinden yarı deneysel desenlerden denkleştirilmemiş kontrol gruplu ön test-son test deseni üzerine kurgulanmıştır. Çalışma 2019-2020 eğitim-öğretim yılında gerçekleşmiş ve çalışmaya 38 okul öncesi öğretmeni katılmıştır. 38 öğretmen seçilirken amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. 38 öğretmene "Kaynaştırmaya İlişkin Düşünce, Tutum ve Endişe Ölçeği" ön test olarak uygulanmıştır. Sonrasında deney grubunda olan 19 öğretmene yönelik 10 hafta süren UEP uygulanmıştır. Kontrol grubunda olan 19 öğretmene hiçbir uygulama yapılmamıştır. 10 hafta sonunda her iki gruba aynı araç son test olarak uygulanmış ve 30 gün sonra deney grubuna izleme testi uygulanarak veriler analiz edilmiştir. Elde edilen tüm veri setleri karşılaştırılarak yorumlanmıştır. Çalışma sonunda UEP öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin tutumlarını olumlu yönde geliştirmiş, endişelerini azaltmaya katkı sağladığı görülmüştür. Ancak UEP'in öğretmenlerin kaynaştırmaya yönelik düşüncelerine etki ettiğini gösteren bir sonuca ulaşılmamıştır. Araştırma sonunda gelecek araştırmacılara ve uygulamacılara; okul öncesi öğretmenlerinin öğretimsel uyarlama yapabilmelerine ilişkin yeterliklerinin farklı programlarla desteklenmesi önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Kaynaştırma, Okul Öncesi Eğitim, Öğretimsel Uyarlama, Özel Gereksinimi Olan Çocuklar.

EFFECTS OF ADAPTATION TRAINING PROGRAM ON THOUGHTS, ATTITUDES AND CONCERNS OF PRESCHOOL TEACHERS ABOUT INCLUSIVE EDUCATION

Abstract:

One of the important factors for the success of the inclusion process is the adaptation that takes the need of children in the learning-teaching process. This study aims to analyze the effects of the Adaptation Training Program, developed to inform preschool teachers about this subject, on the thoughts, attitudes and concerns of preschool teachers about inclusive education. The study adopted a pre-test-post-test design with control group, which was not balanced among quantitative research methods, quasi experimental designs. The study was conducted in the 2019-2020 academic year with the participation of 38 preschool teachers. The purposive sampling method the criterion sampling were used in selecting 38 teachers. Data collection tool, "Sentiments, Attitudes and Concerns about Inclusive Education Scale" was applied to 38 teachers as pre-test. The Adaptation Training Program was given to 19 teachers in the test group for 10 weeks. No program was implemented for the 19 teachers in the control group. The post-test was administered to both groups at the end of 10 weeks and the follow-up test was given to the test group after 30 days, and the data were analyzed. At the end of the study, it was concluded the Adaptation Training Program had a positive impact on the knowledge and practices the preschool teachers about adaptation. In addition, the Adaptation Training Program made positive improvements in the attitudes of the teachers toward inclusion and eased their concerns. Future researchers and practitioners are advised to support the competencies of preschool teachers for instructional adaptation training with different programs.

Keywords: Preschool Education, Children with Special Needs, Inclusion, Instructional Adaptation

Giriş

Özel gereksinimi olan çocukların akranlarıyla birlikte eğitim hizmetlerine katılarak gereksinim duyduğu alanlarda desteklenme süreci olarak tanımlanan (Kırcaali-İftar, 1992) kaynaştırma eğitimi özel gereksinimi olan çocukların var olan becerilerini geliştirmek ve topluma uyum sağlamaları açısından önemlidir (Odluyurt ve Batu, 2009). Okul öncesi kurumlarında yapılan kaynaştırma uygulamaları da bu eğitim gereksinimlerini destekleyecek ve öğrenme fırsatları sunacak en etkili yollardandır (Du-

man Sever, 2007; Sığırtmaç, Hoş ve Abbak, 2011). Özel gereksinimi olan çocukların eğitim hizmetlerinden mahrum kalmamaları için gereksinim duyduğu uyaranlarla bu dönemde karşılaşması ve bunun için eğitim ortamlarının oluşturulması gereklidir (Koçak, 2001). Bu eğitim ortamlarında okul öncesi dönemde özel gereksinimi olan çocukların akranlarıyla birlikte en az kısıtlayıcı eğitim ortamında eğitim alması, önemli kazanımları elde edebilecekleri önemli bir deneyim olarak karşımıza çıkmaktadır (Bruder, 2010). Bu deneyimleri gelişimin kritik dönemi olan okul öncesi dönemde elde etmesi gelecek yaşantısını pozitif yönde anlamlı şekilde etkilemektedir (Kaygusuz, 2007).

Yönetmeliklerle desteklenen kaynaştırma sürecinin başarılı bir şekilde devam etmesi farklı faktörlere bağlıdır (Metin, 2013). Bu faktörler bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlanması, süreçte öğretimsel uyarlamalara yer verilmesi, fiziksel ortama ilişkin düzenlemeler yapılması, paydaşlar arasında güçlü iş birliklerinin yapılması ve tüm süreçte değerlendirmenin etkili ve doğru bir şekilde yapılması olarak karşımıza çıkmaktadır (Aydın ve Sapsağlam, 2019). Tüm bu faktörler kaynaştırma sürecinin bir bütün olarak değerlendirilmesi gerektiğini göstermektedir. Bu süreçte başarılı bir kaynaştırma uygulaması için merkezde öğretmen bulunmaktadır. Bu sebeple öğretmenlerin kaynaştırma süreci hakkında bilgilendirilmesi oldukça önemlidir (Artan ve Uyanık-Balat, 2003).

Okul öncesi eğitimde kaynaştırma uygulamalarına yönelik Odom (2000), özel gereksinimi olan çocukların eğitim faaliyetlerinden yeterince yararlanabilmeleri için okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin kaynaştırma sürecini yönetebilme konusunda eğitime ihtiyaç duyduklarını belirtmektedir. Yapılan çalışmalarda okul öncesi öğretmenlerine yönelik hazırlanan kaynaştırma eğitimi programlarının öğretmenlere genellikle bilgilendirme içerikli hizmet içi eğitim şeklinde verildiği (Akmeşe ve Kayhan, 2016; Engeli Olan Çocuklar İçin Kapsayıcı Erken Çocukluk Eğitimi Projesi, [06.05.2020]; Özaydın ve Çolak, 2011; Sönmez, Alptekin ve Bıçak, 2018; Sucuoğlu ve Bakkaloğlu, 2015) yalnızca bir programda uygulama temelli koçluk ile mesleki gelişim programı yürütüldüğü görülmektedir (Yılmaz, 2020). Hazırlanan ve uygulanan bu programların içeriğinde kaynaştırma ortamlarda yapılabilecek olası düzenlemeler ve öğretimsel uyarlamalar alt başlıklarına yer verilmiştir (Akmeşe ve Kayhan, 2016; Engeli Olan Çocuklar İçin Kapsayıcı Erken Çocukluk Eğitimi Projesi, [06.05.2020]; Özaydın ve Çolak, 201). Ancak bu programlar öğretmenlerin öğretimsel uyarlamalar yapabilmeleri konusunda uygulamalara yönelik içerikleri geliştirme konusunda yetersiz kaldığı görülmüştür. Bu durum Özaydın ve Çolak'ın (2011) yaptığı çalışmada öğretmenler tarafından programın uygulamaya yönelik içerikler konusunda yetersiz kaldığı ifadesiyle belirtilmiştir.

Alan yazında öğretmenlerin öğretimsel uyarlamalara etkinlik sürecinde düşük düzeyde yer verdikleri görülen çalışmalar bulunmaktadır (Akalın, 2015; Altun ve Gülben, 2009; Aydın ve Sapsağlam, 2019; Aydın ve Tuğluk, 2020; Kale vd., 2016; Temiz ve Parlak-Rakap, 2018; Tufan ve Yıldırım, 2013). Batu ve Yükselen (2015) öznel gözlemleri

sonucu alanda çalışan birçok öğretmenin bu konu hakkında bilgilerinin olmadığını ifade etmişlerdir. Kaynaştırma sürecinin başarısı programın özel gereksinimi olan çocuğa göre tasarlanmasına bağlıdır (Bricker, 1995). Bu nedenle bilgilendirme çalışmalarının içerisinde 2013 Okul Öncesi Programı'nda sınıfında kaynaştırmaya katılan çocuklara yönelik doldurulması gereken "uyarlamalar" bölümünün nasıl doldurulacağı ve nasıl uygulanacağı konusunda bilgi vermelidir (Batu ve Yükselen, 2015). Kaynaştırma sürecine ilişkin okul öncesi öğretmenlerine yönelik hazırlanan eğitim programlarında öğretimsel uyarlamalara ilişkin içeriklerin yetersiz olması öğretmenlerin bu konuda bilgi edinmelerini zorlaştırmaktadır.

Tüm bu çalışmalar okul öncesi dönemde kaynaştırma uygulamalarında öğretmen eğitimlerinin önemini vurgulamaktadır. Ancak görüldüğü gibi alan yazında okul öncesi öğretmenlere verilen eğitimlerde kaynaştırma hakkında sınırlı sayıda çalışmayla sınırlı sayıda öğretmene ulaşılmıştır (Engeli Olan Çocuklar İçin Kapsayıcı Erken Çocukluk Eğitimi Projesi, [06.05.2020]; Özaydın ve Çolak, 2011; Seçer, 2010; Sucuoğlu ve Bakkaloğlu, 2015). Bu durum öğretmenlerin bu konuda bilgi düzeylerini artırmak için yetersiz kalmaktadır.

Alan yazın incelendiğinde öğretmenlerin uyarlama yapabilmesine yönelik bilgilendirilmesinin onların düşünce, tutum ve endişeleri üzerindeki etkisini karşılaştıran bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu sebeple Uyarlama Eğitim Programı (UEP) geliştirilmiştir. Öğretmenlerin bu konuda bilgilendirilmesi özel gereksinimi olan çocukların eğitim sürecinde yapamadıklarını değil yapabildiklerinin temele konması, ihtiyaçlarına uygun desteklenmeleri için fırsat sağlayacağı düşünülmektedir. Bu çalışma daha önce kaynaştırma sürecinde öğretmenlerin uyarlamalara yer vermeleri konusunda destek sağlayan bir çalışmanın yapılmaması açısından önem taşımaktadır. Çalışmanın başarısına bağlı olarak araştırmadan elde edilen verilerin kaynaştırma sürecinde öğretmenler için hazırlanacak hizmet içi eğitimlerle; özel gereksinimi olan çocukların ihtiyaçları doğrultusunda desteklenmesine ve kaynaştırma sürecinde beklenen başarının arttırılmasına katkı sağlayacağı öngörülmektedir. Bu araştırma uyarlama konusunda öğretmenlerin bilgilendirilmesinin öğretmenlerin düşünce, tutum ve endişeleri üzerindeki etkisini ortaya koyarak alan yazına ve kaynaştırma sürecinde çözüm odaklı çalışmaların yapılması için araştırmacıları desteklemeye katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu çalışmanın amacı; Uyarlama Eğitimi Programı'nın okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi ile ilgili düşünceleri, tutumları ve endişeleri üzerindeki etkisinin karşılaştırılmasıdır.

Araştırmanın problem cümlesi "Uyarlama Eğitimi Programı'nın okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi ile ilgili düşünceleri, tutumları ve endişelerini etkiliyor mu?" şeklinde belirlenmiştir. Bu çerçevede gerçekleştirilen araştırmada aşağıdaki alt problemlere yanıt aranmıştır:

1. Deney ve kontrol gruplarının kaynaştırmaya yönelik düşünce, tutum ve endişe ölçeğine ilişkin ön test, son test puanları arasına farklılık var mıdır?

2. Deney grubunda bulunan öğretmenlerin kaynaştırmaya yönelik düşünce, tutum ve endişe ölçeğine ilişkin son test puanları ile izleme testi puanları arasında farklılık var mıdır?

Yöntem

Araştırma Deseni

Bu araştırma nicel araştırma yöntemlerinden yarı deneysel kullanılarak desenlenmiştir. Yarı deneysel desenlerden denkleştirilmemiş kontrol gruplu ön test-son test deseni kullanılarak hizmet içi eğitim programının etkisi karşılaştırılmıştır. Denkleştirilmemiş kontrol gruplu ön test-son test deseninde ilk olarak denek havuzundan rastgele atama yapılmaksızın çalışma grubu seçilir ve iki grup oluşturulur. Her iki gruba da ön test uygulanır. Daha sonra deney grubuna deneysel işlem uygulanır. Uygulama sonrasında son test uygulanıp bağımlı değişkene ait ölçme sonuçlarına uygun teknikler kullanarak iki grup karşılaştırılır (Creswell, 2017).

Tablo 1. Araştırma Deseni

Grup	Ön-Test	İşlem	Son-Test	İzleme Testi
Kontrol Grubu	X		X	
Deney Grubu	X	UEP	X	X

Çalışma Grubu

Çalışma grubunu belirlenirken amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Ölçüt örnekleme tekniğinde araştırma için belirlenmiş özelliklere sahip kişi, olay veya tüm durumlara sahip birimler örnekleme alınırlar (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2018). Araştırmanın çalışma grubunu, Millî Eğitim Bakanlığı bünyesinde Kars ilinde 2019-2020 eğitim öğretim yılında faaliyet gösteren resmi bağımsız anaokulu ve resmi anasınıflarında görev yapan 38 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada deney ve kontrol grupları belirlenmiş ve her grupta 19 okul öncesi öğretmeni toplamda 38 okul öncesi öğretmeni yer almıştır.

Bu çalışmaya katılan 38 okul öncesi öğretmeninden kadın öğretmenlerin (n=35) deneyim yılı 3,71±2,803, erkek öğretmenlerin (n=3) deneyim yılı ise 8,67±2,517'dir.

Veri Toplama Araçları

Araştırma verileri Loreman, Earle, Sharma ve Forlin (2007) tarafından geliştirilen, Sentiments, Attitudes, and Concerns about Inclusive Education (SACIE) ölçeği kul-

lanılarak toplanmıştır. Ölçek Cansız ve Cansız (2018) tarafından Kaynaştırma Eğitimi ile ilgili Düşünce, Tutum ve Endişe Ölçeği olarak Türkçeye uyarlanmıştır. Türkçe formun yapı geçerliğini incelemek amacıyla 304 öğretmen adayından toplanan veriye Açımlayıcı Faktör Analizi uygulanmıştır. Sonrasında ölçek, 368 öğretmen adayına uygulanmış ve elde edilen veriye Doğrulayıcı Faktör Analizi yapılmıştır. Açımlayıcı faktör analizi ölçeğin Düşünce, Tutum ve Endişe olarak üç faktörlü yapısını ortaya koymuştur. Doğrulayıcı faktör analizi de toplamda 19 maddeden oluşan üç faktörlü ölçek yapısını desteklemiştir (NFI = .93; CFI = .95; GFI = .89; AGFI = .90). Ayrıca yapılan bu çalışmada ölçek için iyi bir iç tutarlılığa (Cronbach Alpha) sahip olduğu görülmüştür (NFI = .89; CFI = .93; GFI = .91; AGFI = .88). Öğretmenlerden ölçekte yer alan maddelere 1 (Kesinlikle Katılıyorum), 2 (Katılıyorum), 3 (Kısmen Katılıyorum), 4 (Katılmıyorum), ve 5 (Kesinlikle Katılmıyorum) arasında bir rakamı işaretleyerek yanıt vermeleri istenmiştir. Ölçeğin çalışmada kullanımı için yazarlardan izin alınmıştır.

Veri Toplama Süreci

Araştırma sürecinin başında ölçeklerin kullanımına ilişkin araştırmacılardan izin alınmıştır. Daha sonra araştırma önerisi sunularak ilgili kurumlardan izin alınmıştır. Verilerin toplanmasında etik kurallar gereği çalışma grubundan onam alınmıştır. Daha sonra UEP geliştirme süreci için UEP'e ilişkin ihtiyaç belirlemek amacıyla 5 uzmanın görüşleri ile oluşturulan Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu ve Etkinlik Planı veri toplama aracı hazırlanmıştır. Bu veri toplama aracı ile sınıfında kaynaştırma uygulamasına katılan çocuk olan 6 okul öncesi öğretmeniyle 20 dakikalık görüşmeler yapılmış ve kendilerine verilen etkinlik planında uyarlama yapmaları istenmiştir. Bu formlardan elde edilen bilgiler ve okul öncesi eğitimi, çocuk gelişimi ve özel eğitim alanında 5 uzmandan alınan görüşler doğrultusunda UEP hazırlanmıştır. Hazırlanan program tekrar uzmanlara gönderilmiş ve uzman görüşleri doğrultusunda düzenlenmiştir.

Araştırma için 19 okul öncesi öğretmeni deney grubu olarak belirlenmiş, 19 okul öncesi öğretmeni de kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Her iki grupta "Kaynaştırmaya İlişkin Düşünce, Tutum ve Endişe Ölçeği" kullanılarak ön-test uygulanmıştır. Daha sonra deney grubuna 10 oturum, 10 hafta süreyle UEP uygulanmıştır.

10 oturumdan oluşan programda; ilk iki oturumda kaynaştırma ve özel gereksinimi olan çocuklar hakkında bilgi verilmiş, sonraki üç oturumda öğretimsel uyarlama alt başlıkları ile sınıf içi örnekler hakkında, çeşitli öğretim yöntem ve tekniklerinden yararlanarak öğretmenlere bilgi verilmiştir. Son 5 oturumda uzman görüşleri ile hazırlanan uyarlama örnekleri öğretmenlerle paylaşılarak farklı etkinlik planlarına yönelik öğretmenlerle birlikte uyarlamalar yapılmıştır.

Yüz yüze eğitim olarak planlanan oturumlar 5.haftada Covid-19 sebebiyle toplu etkinliklere katılımın yasaklanması ile yüz yüze devam edememiştir. Bu sürece ilişkin 5. haftada tekrar uzman görüşleri alınmıştır. Uzman görüşleri doğrultusunda 6. hafta-

dan itibaren 10. haftaya kadar oturumlar çevrim içi platformlarda devam etmiştir. Deney grubundaki öğretmenlerin tümü tüm oturumlara katılmıştır. Öğretmenlerin grup çalışmaları için gerekli platformlarda oturumlar açılmış ve eş zamanlı çalışmaya fırsat verilmiştir. Uygulama sonunda her iki gruba da yine aynı veri toplama aracı ile son-test yapılmıştır. Son-testten 30 gün sonra deney grubuna izleme testi uygulanmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan öğretmenlerden deney grubunda yer alan 19 öğretmen D1, D2…D19 şeklinde kontrol grubunda yer alan öğretmenler K1, K2… K19 şeklinde kodlanmıştır. İstatistiksel analizler IBM SPSS Statistics 25.0 (IBM SPSS Statistics for Windows, Version 25.0. Armonk, NY: IBM Corp.) paket programı kullanılarak yapılmıştır. Tüm analizlerde anlamlılık düzeyi 0,05 olarak belirlenmiştir. Çalışmada nümerik veriler ortalama, standart sapma, medyan, minimum, maksimum değerler ile kategorik veriler ise frekans ve oran değerleri kullanılarak özetlenmiştir. Nümerik değişkenlerde normallik varsayımı ShapiroWilk testi ile kontrol edilmiş ve normal dağılım (p>0,05) sonuçlarına paralel olarak grup sayısı iki olan karşılaştırmalar için Bağımsız gruplar t testi ve Bağımlı gruplar t testi tercih edilmiştir.

Bulgular

Araştırmada Düşünce, Tutum, Endişe ölçeğine ilişkin deney grubunun ön test son test ve izleme testlerine, kontrol grubunun ön test ve son testlerine ilişkin bulgular aşağıda tablolar halinde sunulmuştur.

Düşünce, Tutum, Endişe ölçeğine ilişkin deney ve kontrol grubunun ön test puanlarına yönelik bulgular Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. Ön Test Puanlarının Düşünce, Tutum, Endişe Ölçeğine Göre Deney ve Kontrol Grupları Arasındaki Farklılaşmaya İlişkin Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları

		N	$\overline{x}$	Sd	t	p
Düşünce	Ön Test Deney Grubu	19	14,000	1,599	0,000	0,999
	Ön Test Kontrol Grubu	19	14,000	1,563		
Tutum	Ön Test Deney Grubu	19	22,842	2,693	1,304	0,201
	Ön Test Kontrol Grubu	19	21,579	3,254		
Endişe	Ön Test Deney Grubu	19	19,316	4,151	-1,838	0,074
	Ön Test Kontrol Grubu	19	21,789	4,144		
Ölçeğin Geneli	Ön Test Deney Grubu	19	54,526	4,742	-0,797	0,430
	Ön Test Kontrol Grubu	19	55,632	3,745		

Tablo 2'deki verilere göre; Ölçeğin Düşünce alt boyutunda toplam puan ortalamaları ön test deney grubu ile kontrol grubu arasında istatistiksel olarak anlamlı fark göstermemiştir (t=0,000; p=0,999). Tutum alt boyutunda toplam puan ortalamaları ön test deney grubu ile kontrol grubu arasında istatistiksel olarak anlamlı fark göstermemiştir (t=1,304; p=0,201). Endişe alt boyutunda toplam puan ortalamaları ön test deney grubu ile kontrol grubu arasında istatistiksel olarak anlamlı fark göstermemiştir (t=1,838; p=0,074). Ölçeğin genelinde toplam puan ortalamaları, ön test deney grubu ile kontrol grubu arasında istatistiksel olarak anlamlı fark göstermemiştir (t=0,797; p=0,430).

Düşünce, Tutum, Endişe ölçeğine ilişkin deney ve kontrol grubunun son test puanlarına yönelik bulgular Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. Son Test Puanlarının Düşünce, Tutum, Endişe ve Ölçeğine Göre Deney ve Kontrol Grupları Arasındaki Farklılaşmaya İlişkin Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları

		N	$\overline{x}$	**Sd**	**t**	**p**
Düşünce	Son Test Deney Grubu	19	14,895	1,100	0,557	0,581
	Son Test Kontrol Grubu	19	14,632	1,739		
Tutum	Son Test Deney Grubu	19	27,579	3,934	2,935	0,006*
	Son Test Kontrol Grubu	19	23,579	4,451		
Endişe	Son Test Deney Grubu	19	13,842	3,625	-4,316	<0,001**
	Son Test Kontrol Grubu	19	20,579	5,757		
Ölçeğin Geneli	Son Test Deney Grubu	19	53,947	3,223	-1,851	0,072
	Son Test Kontrol Grubu	19	56,737	5,724		

*: p<0,05

**: p<0,001

Tablo 3'teki verilere göre; Ölçeğin Düşünce alt boyutunda toplam puan ortalamaları verilerin analizi sonucu son test deney grubu ile kontrol grubu arasında istatistiksel olarak anlamlı fark göstermemiştir (t=0,557; p=0,581). Ölçeğin genelinin toplam puan ortalamaları verilerin analizi sonucu son test deney grubu ile kontrol grubu arasında istatistiksel olarak anlamlı fark göstermemiştir (t=-1,851; p=0,072). Tutum alt boyutunda toplam puan ortalamaları verilerin analizi sonucu son test deney grubu ile kontrol grubu arasında istatistiksel olarak anlamlı fark göstermiştir (t=2,935; p<0,05). Endişe alt boyutunda toplam puan ortalamaları son test deney grubu ile kontrol grubu arasında istatistiksel olarak anlamlı fark göstermiştir (t=-4,316; p<0,001).

Düşünce, Tutum, Endişe ölçeğine ilişkin deney ve kontrol grubunun ön test- son test puan farklarına yönelik bulgular Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. Ön Test- Son Test Fark Puanlarının Düşünce, Tutum, Endişe ve Ölçeğine Göre Deney ve Kontrol Grupları Arasındaki Farklılaşmaya İlişkin Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları

		N	$\overline{x}$	Sd	t	p
Düşünce	Deney	19	0,895	1,629	0,565	0,576
	Kontrol	19	0,632	1,212		
Tutum	Deney	19	4,211	3,521	2,876	0,007*
	Kontrol	19	1,526	2,038		
Endişe	Deney	19	-4,947	4,428	-3,096	0,004**
	Kontrol	19	-0,737	3,942		
Ölçeğin Geneli	Deney	19	0,158	4,059	-0,875	0,388
	Kontrol	19	1,421	4,811		

*: p<0,05

**: p<0,001

Tablo 4'teki verilere göre; Ölçeğin Düşünce alt boyutunda toplam puan ortalamaları verilerin analizi sonucu ön test-son test fark puanları deney grubu ile kontrol grubu arasında istatistiksel olarak anlamlı fark göstermemiştir (t=0,565; p=0,576). Ölçeğin genelinin toplam puan ortalamaları verilerin analizi sonucu son test-ön test fark puanları deney grubu ile kontrol grubu arasında istatistiksel olarak anlamlı fark göstermemiştir (t=-0,875; p=0,388). Tutum alt boyutunda toplam puan ortalamaları verilerin analizi sonucu son test-ön test fark puanları deney grubu ile kontrol grubu arasında istatistiksel olarak anlamlı fark göstermiştir (t=-3,096; p<0,05). Endişe alt boyutunda verilerin analizi sonucu toplam puan ortalamaları son test-ön test fark puanları deney grubu ile kontrol grubu arasında istatistiksel olarak anlamlı fark göstermiştir (t=2,876; p<0,001).

Düşünce, Tutum, Endişe ölçeğine ilişkin deney grubunun izleme testi ve son test puan farklarına yönelik bulgular Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5. İzleme Testi Deney ve Son Test Deney Puanlarının Düşünce, Tutum, Endişe ve Ölçeğine Göre Arasındaki Farklılaşmaya İlişkin Bağımlı gruplar t Testi Sonuçları

		N	$\overline{x}$	Sd	t	p
Düşünce	İzleme Testi Deney Grubu	19	14,947	1,129	0,369	0,716
	Son Test Deney Grubu	19	14,895	1,100		
Tutum	İzleme Testi Deney Grubu	19	26,579	4,414	-1,907	0,073
	Son Test Deney Grubu	19	27,579	3,934		
Endişe	İzleme Testi Deney Grubu	19	12,789	3,735	-1,416	0,174
	Son Test Deney Grubu	19	13,842	3,625		
Ölçeğin Geneli	İzleme Testi Deney Grubu	19	51,842	3,948	-2,434	0,026*
	Son Test Deney Grubu	19	53,947	3,223		

*: p<0,05

Tablo 5'teki verilere göre; Ölçeğin Düşünce alt boyutunda ölçeklerinin toplam puan ortalamaları, izleme testi deney ve son test deney grubu arasında istatistiksel olarak anlamlı fark göstermemiştir (t=0,369; p=0,716). Tutum alt boyutunda ölçeklerinin toplam puan ortalamaları, izleme testi deney ve son test deney grubu arasında istatistiksel olarak anlamlı fark göstermemiştir (t=-1,907; p=0,073). Endişe alt boyutunda toplam puan ortalamaları, izleme testi deney ve son test deney grubu arasında istatistiksel olarak anlamlı fark göstermemiştir (t=-1,416; p=0,174). Ölçeğin geneli toplam puan ortalaması, izleme testi deney ve son test deney gruplarında istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermiştir (t=-2,434; p<0,05).

Düşünce, Tutum, Endişe ölçeğine ilişkin deney grubunun ön test ve son test puan farklarına yönelik bulgular Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6. Ön Test Deney ve Son Test Deney Puanlarının Düşünce, Tutum, Endişe ve Ölçeğine Göre Arasındaki Farklılaşmaya İlişkin Bağımlı gruplar t Testi Sonuçları

		N	$\overline{x}$	Sd	t	p*
Düşünce	Ön Test Deney Grubu	19	14,000	1,599	-2,394	0,028*
	Son Test Deney Grubu	19	14,895	1,100		
Tutum	Ön Test Deney Grubu	19	22,842	2,693	-4,869	0,000*
	Son Test Deney Grubu	19	27,579	3,934		
Endişe	Ön Test Deney Grubu	19	19,316	4,151	4,900	0,000*
	Son Test Deney Grubu	19	13,842	3,625		
Ölçeğin Geneli	Ön Test Deney Grubu	19	54,526	4,742	0,592	0,561
	Son Test Deney Grubu	19	53,947	3,223		

*: p<0,05

Tablo 6'daki verilere göre; Ölçeğin Geneli toplam puan ortalaması ön test deney ve son test deney grubu arasında istatistiksel olarak anlamlı fark göstermemiştir (t=0,592; p=0,561). Düşünce alt boyutunda toplam puan ortalaması, ön test deney ve son test deney gruplarında istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermiştir (t=-2,394; p<0,05). Tutum alt boyutunda toplam puan ortalaması, ön test deney ve son test deney gruplarında istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermiştir (t=-4,869; p<0,05). Endişe alt boyutunda toplam puan ortalaması, ön test deney ve son test deney gruplarında istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermiştir (t=4,900; p<0,05).

Düşünce, Tutum, Endişe ölçeğine ilişkin kontrol grubunun ön test ve son test puan farklarına yönelik bulgular Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7. Ön Test Kontrol ve Son Test Kontrol Puanlarının Düşünce, Tutum, Endişe ve Ölçeğine Göre Arasındaki Farklılaşmaya İlişkin Bağımlı gruplar t Testi Sonuçları

		N	$\overline{x}$	Sd	t	p
Düşünce	Ön Test Kontrol Grubu	19	14,000	1,563	-2,272	0,036*
	Son Test Kontrol Grubu	19	14,632	1,739		
Tutum	Ön Test Kontrol Grubu	19	21,579	3,254	-4,188	0,001*
	Son Test Kontrol Grubu	19	23,579	4,451		
Endişe	Ön Test Kontrol Grubu	19	21,789	4,144	1,401	0,178
	Son Test Kontrol Grubu	19	20,579	5,757		
Ölçeğin Geneli	Ön Test Kontrol Grubu	19	55,632	3,745	-1,022	0,320
	Son Test Kontrol Grubu	19	56,737	5,724		

*: p<0,05

Tablo 7'deki verilere göre; Ölçeğin Endişe alt boyutunda toplam puan ortalaması ön test kontrol ve son test kontrol grubu arasında istatistiksel olarak anlamlı fark göstermemiştir (t=1,401; p=0,178). Ölçeğin genelinin toplam puan ortalaması ön test kontrol ve son test kontrol grubu arasında istatistiksel olarak anlamlı fark göstermemiştir (t=-1,022; p=0,320). Düşünce alt boyutunda toplam puan ortalaması, ön test kontrol ve son test kontrol grubu arasında istatistiksel olarak anlamlı fark göstermiştir (t=-2,272; p<0,05). Tutum alt boyutunda toplam puan ortalaması, ön test kontrol ve son test kontrol grubu arasında istatistiksel olarak anlamlı fark göstermiştir (t=-4,188; p<0,05).

Tartışma ve Sonuç

Bu araştırma UEP'in okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi ile ilgili düşünceleri, tutumları ve endişeleri üzerindeki etkisinin karşılaştırılması amacıyla yapılmıştır. Araştırma, nicel araştırma yöntemlerinden yarı deneysel desenlerden denkleştirilmemiş kontrol gruplu ön test-son test deseni üzerine kurgulanmıştır. Bu çalışmada

38 öğretmene "Kaynaştırmaya İlişkin Düşünce, Tutum ve Endişe Ölçeği" veri toplama aracı ön test olarak uygulanmıştır. Daha sonra 19 okul öncesi öğretmenine yönelik 10 hafta süren UEP uygulanmıştır. Kontrol grubunda olan 19 öğretmene hiçbir uygulama yapılmamıştır. 10 hafta sonunda her iki gruba son test uygulanmış ve 30 gün sonra deney grubuna izleme testi uygulanarak veriler analiz edilmiştir.

Bu çalışmayla öğretmenlere uyarlama yapabilme konusunda bilgi vermeyi amaçlayan UEP'in okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi ile ilgili düşünceleri, tutumları ve endişeleri üzerindeki etkisi karşılaştırılmıştır.

Araştırma bulguları incelendiğinde deney grubuna uygulama yapıldıktan sonra son test puanlarının düşünce, tutum, endişe ve ölçeğine göre deney ve kontrol grupları arasındaki farklılaşmaya ilişkin bağımsız örneklem t testi sonuçlarında düşünce alt boyutunda anlamlı farklılaşmanın olmadığı, tutum ve endişe alt boyutlarının toplamında anlamı farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum yapılan uygulamanın öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin düşüncelerini etkilemediği ancak tutum ve endişeleri üzerinde etkisi olduğunu göstermektedir. Araştırmadan elde edilen bu bulgu öğretmenlerin kaynaştırma süreci hakkındaki tutumlarının (Agbenyega, 2007; Özcan, 2020; Silverman, Hong, ve Trepanier-Street, 2010) ve endişelerinin (Emam ve Mohamed, 2011; Özcan, 2020; Üstün ve Bayar, 2017; Varlıer ve Vuran, 2006) kaynaştırma hakkındaki mevcut bilgileriyle ilişkili olduğunu gösteren çalışmalarla benzerlik göstermektedir. Buna ek olarak, öğretmenlerin uyarlama hakkında bilgi sahibi olmalarının tutum ve endişe üzerindeki etkisini ortaya koymaktadır. Öğretmenlerin özel gereksinimi olan çocuğa karşı olumlu tutum sergilemesi kaynaştırma sürecinin başarılı olmasına katkı sağlamaktadır (Batu, 2000; Ekşi, 2010). Öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin tutumlarının kaynaştırmanın başarısında etkili olmasının yanında, kaynaştırmaya ilişkin endişeleri de aynı derecede önemlidir (Symeonidou ve Phtiaka, 2009). Öğretmenlerin endişelerinin karşılaştıkları ya da karşılaşabilecekleri sorunlardan ve bu sorunların bilgi yetersizliklerinden kaynaklandığı; UEP ile uyarlama konusunda bilgi sahibi olmalarının endişelerini azalttığı düşünülmektedir (Agbenyega 2007; Gök ve Erbaş, 2011; Shevlin, Winter ve Flynn, 2013).

Düşünce alt boyutuyla alakalı anlamlı farklılaşma olmamasının öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin olumlu düşünceleri olmasıyla alakalı olduğu düşünülmektedir. Bu sonuç Gök ve Erbaş'ın (2011) yaptıkları okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin olumlu bir bakış açısına sahip olmasına rağmen sınıf içerisinde uygulamaya yönelik yaşanan sorunlar olduğu gösteren araştırmanın sonuçlarıyla uyumludur.

Deney grubuna yapılan izleme testi deney ve son test deney puanlarının düşünce, tutum, endişe ve ölçeğine göre arasındaki farklılaşmaya ilişkin bağımlı gruplar t testi sonuçlarına göre Düşünce, Tutum ve Endişe ölçeklerinin toplam puan ortalamaları, izleme testi deney ve son test deney grubu arasında istatistiksel olarak anlamlı fark göstermemiştir. Bu durum yapılan uygulamanın kalıcı olduğu ve programın alt boyutlar üzerinde etkili olduğu sonucunu desteklemektedir.

UEP ile öğretmenlerin uyarlama yapma konusundaki bilgilerinin desteklenmesi öğretmenlerin tutum ve endişeleri üzerinde etkili olduğu sonucu görülmektedir. Bu sonuç kaynaştırma eğitimi ile ilgili duygu tutum ve endişelerin, kaynaştırma uygulamalarındaki öğretmen yeterliliklerini yordama gücüne sahip olduğunu gösteren araştırma sonucuyla benzerdir (Özcan, 2020). Öğretmenler kendilerini özel gereksinimi olan çocuklar konusunda verimsiz ve desteksiz görüp özel gereksinimi olan çocukların sınıflarında bulunmasının kendilerini endişelendirdiği söyleyen araştırmaları (Agbenyega, 2007; Varlıer ve Vuran, 2006) desteklemektedir. Bu eksikliklerine uyarlama yapabilme konusunda destek sağlandığında endişelerinin azalacağı sonucuyla araştırmalara katkı sağlamıştır. Bununla birlikte, olumsuz öğretmen tutumlarının kaynaştırma sürecinin başarıya ulaşmasında en büyük engel olduğu bilinmektedir. Bu nedenle öğretmenlerin kaynaştırma konusunda alanda uzman kişilerce bilgilendirilmelerinin gerekliliği görülmektedir (Doğaroğlu ve Bapoğlu, 2015). UEP gibi programlarla desteklenen endişeleri az, olumlu öğretmen tutumu, deneyimi, bilgi ve becerileri sayesinde öğretmen özel gereksinimi olan çocukların farklı ihtiyaçlarını karşılayabilir. Böylece başarılı kaynaştırma sürecinin en temel unsurları yerine getirilmiş olur (Burke ve Sutherland, 2004; Crane-Mitchell ve Hedge, 2007; Frazeur-Cross, Traub, Hutter-Pishgahi ve Shelton, 2004). Öğretmenler için hazırlanan bu programlarla çocukların farklılıklarına değer veren, olumlu tutumlara sahip ve bütünleştirici uygulamalara yer veren öğretmenler yetiştirmek için hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim programlarına katılım fırsatlarının kapsayıcı eğitim süreci için önemli olduğu unutulmamalıdır (Özaydın, 2019).

Bu araştırma sonucunda UEP öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin tutumlarını olumlu yönde geliştirmiş, endişelerini istendik yönde azaltmaya katkı sağlamıştır. Ancak UEP'in öğretmenlerin kaynaştırmaya yönelik düşüncelerine etki ettiğini gösteren doğrudan bir sonuca ulaşılmamıştır.

Öneriler

Aşağıda araştırma sonuçları ışığında araştırmalara ve uygulamalara yönelik öneriler sunulmuştur.

Araştırmalara yönelik öneriler;

1. İleride yapılacak çalışmalarda UEP'e katılan öğretmenlerin yaptıkları çalışmaların kaynaştırma sürecine etkisi incelenebilir.

2. Öğretmenlerin tutum ve endişelerinin istendik yönde geliştirilmesi için çözüm odaklı çalışmalar yapılabilir.

3. Okul öncesi dönemde kaynaştırma uygulamalarının başarıya ulaşabilmesine yönelik, öğretmenlerin ihtiyaçları dikkate alınarak farklı mesleki gelişim programları geliştirilebilir.

Uygulamalara yönelik öneriler;

1. Millî Eğitim Bakanlığı'nın öğretmen eğitimleri sürecinde öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitimlerde uyarlama yapmalarına imkân verecek çalışmalar planlanarak gerçekleştirilebilir.

Kaynakça

AGBENYEGA, J. (2007). "Examining teachers' concerns and attitudes to inclusive education in Ghana". **International Journal of Whole Schooling.** 3(1), ss. 41–56.

AKALIN, S. (2015). "Kaynaştırma sınıfı öğretmenlerinin sınıf yönetimine ilişkin görüşleri ve gereksinimleri". Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, *Özel Eğitim Dergisi*, 16 (03), ss. 215-236.

AKMEŞE, P.P ve Kayhan, N. (2016). "Okul öncesi öğretmenlerinin oyunlar ve kaynaştırma ortamlarında kullanımına ilişkin görüş ve önerileri". **SDU International Journal of Educational Studies**, 3(1), ss. 45-58.

ALTUN, T., ve Gülben, A. (2009). "Okul öncesinde özel gereksinim duyan çocukların eğitimindeki uygulamalar ve karşılaşılan sorunların öğretmen görüşleri açısından değerlendirilmesi", Selçuk Üniversitesi, **Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi**, 28, ss. 253-272.

ARTAN, İ. ve Uyanık Balat, G. (2003). "Okul öncesi eğitimcilerinin entegrasyona ilişkin bilgi ve düşüncelerinin incelenmesi". **Kastamonu Eğitim Dergisi**, S 11(1), ss. 65-80.

AYDIN, D. ve Sapsağlam, Ö. (2019). "Okul öncesi eğitim kurumlarında kaynaştırma uygulamalarının incelenmesi". EJER Congress 2019 Bildiri Kitabı, Ankara Üniversitesi, Ankara.

AYDIN, D. ve Tuğluk M.N. (2020). "Okul öncesi öğretmenlerinin öğrenme-öğretme sürecinde öğretimsel uyarlamalara yer verme düzeylerinin belirlenmesi". **Ulakbilge**, 47. s. 423–433.

BATU, S. (2000). "Kaynaştırmaya Hazırlık Etkinlikleri". *Özel Eğitim Dergisi*, 2(4), ss. 35- 45.

BATU, S. ve Yükselen, A.İ (2015). "Erken Çocukluk Özel Eğitim ve Kaynaştırma Uygulamalarında Genel Prensipler". Ed. Metin, N.E. ve Yükselen, A.İ. "*Özel Gereksimili Çocuklar ve Kaynaştırma*". Hedef, Ankara.

BRİCKER, D. (1995). "The challenge of inclusion. Journal of Early Intervention", 19(3), ss. 179-194.

BURKE, K., & Sutherland, C. (2004). "Attitudes toward inclusion: knowledge versus experience". **Education**, 125(2), ss. 163-173.

BRUDER, M. B. (2010). "Early childhood intervention: A promise to children and families for their future". **Exceptional Children**, 76(3), ss. 339-355.

BÜYÜKÖZTÜRK, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2018). "Bilimsel Araştırma Yöntemleri", Pegem Akademi, Ankara.

CANSIZ, M. ve Cansız, N. (2018). "Kaynaştırma eğitimine yönelik düşünce, tutum ve endişeler: öğretmen eğitimi programlarında ilk yıllar". **Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 20 (1), ss. 167-183.

CRANE-MİTCHELL, L., and Hedge, A. V. (2007). "Beliefs and practices of in-service preschool teachers in inclusive settings: implications for personnel preparation". **Journal of Early Childhood Teacher Education**, 28, ss.353-366.

CRESWELL, John W. 2017. "Araştırma Desen, Nitel, Nicel ve Karma Yaklaşımlar (3. bs.)". Çeviri Ed. S. Demir, Eğiten Kitap, Ankara.

DOĞAROĞLU, T ve Bapoğlu, S. S. (2015). "Sınıflarında kaynaştırma öğrencisi bulunan okul öncesi öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi ve erken müdahale hakkındaki görüşlerinin incelenmesi". **Hacettepe University Faculty of Health Sciences Journal,** 1(2), ss. 460-473.

DUMAN SEVER, F. (2007). "Kaynaştırmaya yönelik öğretmen destek programının okul öncesi dönemdeki çocukların gelişim düzeylerine etkilerinin incelenmesi". Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, İzmir.

EKŞİ, K. (2010). "S*ınıf öğretmenleri ile özel eğitim öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi ile ilgili tutumlarının karşılaştırılması*". Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.

Engeli Olan Çocuklar için Kapsayıcı Erken Çocukluk Eğitimi Projesi. Proje Hakkında. http://www.egitimdebirlikteyiz.org/ContentPage/ ProjeHakkinda. 06.05.2020 tarihinde erişilmiştir.

EMAM, M. M., & Mohamed, A. H. H. (2011). "Preschool and primary school teachers "attitudes towards inclusive education in Egypt: the role of experience and self efficacy". **Procedia-Social and Behavioral Sciences**, 29, ss. 976-985.

FRAZEUR- CROSS, A., Traub, E. K Hutter-Pishgahi, L. ve Shelton, G. (2004). "Elements for successful inclusion for children with significant disabilities". **Topics in EarlyChildhood Special Education**. 24(3), ss. 169-183.

GÖK, G. Erbaş, D. (2011). "Okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşleri ve önerileri**". International Journal of EarlyChildhood Special Education**, 3(1), ss. 66-87.

KAYGUSUZ, C. (2007). "Özel eğitim ve rehberlik". A. Kaya (Ed.), "Psikolojik danışma ve rehberlik", Anı yayıncılık, Ankara.

KOÇAK, N. (2001). "Erken Çocukluk Döneminde Eğitim ve Türkiye'de Erken Çocukluk Eğitiminin Durumu". **Milli Eğitim Dergisi,** 151. http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/milli_egitim_dergisi/151/kocak.htm adresinden erişildi.

KIRCAALİ-İFTAR, G. (1992). "Özel Eğitimde Kaynaştırma". **Eğitim ve Bilim**, 16(86), ss.45-50.

LOREMAN, T., Earle, C., Sharma, U.&Forlin, C. (2007). "The development of an instrument for measuring pre-service teachers' sentiments, attitudes, and concerns about inclusive education". **International Journal of Special Education**, 22(1), ss. 150–159.

METİN, Ş. (2013). "Türkiye'de okul öncesinde kaynaştırmaya ilişkin yapılan çalışmaların incelenmesi". **Bayburt Üniversitesi Eğitim Fakültesi**, 8(1), ss.146-172.

MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI (2013). Okul Öncesi Eğitimi Programı http://tegm.meb.gov.tr/dosya/okuloncesi/ooproram.pdf adresinden erişildi.

ODLUYURT, S. ve Batu, E. S. (2009). "Okul öncesi dönemdeki kaynaştırmaya hazırlık becerilerinin öğretmen görüşlerine ve alan yazın taramasına dayalı olarak belirlenmesi". **Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri**, 9(4), ss.1819-1851.

ODOM, S. L. (2000). "Preschool inclusion: What we know and where we go from here". **Topics in Early Childhood Special Education**, 20, ss.20-27.

ÖZAYDIN, L. (2019). "Perspektif: 2023 eğitim vizyonunda özel eğitim. SETA", **Siyaset Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı,** 238.

ÖZAYDIN, L. ve Çolak, A. (2011). "Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ve okul öncesi eğitimde kaynaştırma eğitimi hizmet içi eğitim programına ilişkin görüşleri". **Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi (KUEİBD),** 1, ss.189 – 226.

ÖZCAN, İ. (2020). "Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik duyguları tutumları ve kaygıları ile kaynaştırma uygulamalarındaki öğretmen yeterlilikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi (Çankırı ili örneği)". Pamukkale Üniversitesi, Yüksek Lisans Tezi, Denizli.

SEÇER, Z. (2010). "An analysis of theeffects of in-service teacher training on Turkish preschool teachers' attitudes to ward sinclusion". **International Journal of Early Years Education,** 18(1), ss.43–53.

SHEVLİN, M., Winter, E., & Flynn, P. (2013). "Developing inclusive practice: Teacher perceptions of opportunities and constraints in the Republic of Ireland". **International Journal of Inclusive Education**, 17(10), ss.1119–1133.

SIĞIRTMAÇ, D.A., Hoş, G. ve Abbak, B. S. (2011). "Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitiminde yaşanan sorunlara yönelik kullandıkları çözüm yolları ve önerileri". **Ahi Evran** *Üniversitesi* **Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)**, 12(4), ss.205-223.

SILVERMAN, K., Hong, S. ve Trepanier-Street, M. (2010). "collaboration of teacher education and child disability health care: trans disciplinary approach to ınclusive practice for early child hood pre-service teachers". **Early Childhood Education Journal**. 37(6), ss.461-468.

SÖNMEZ, N., Alptekin, S. ve Bıçak, B. (2018). "okul öncesi eğitim öğretmenlerinin kaynaştirma eğitiminde öz-yeterlik algıları ve hizmet içi eğitim gereksinimleri: bir karma yöntem çalışması". **Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 18 (4), ss.2270-2297.

SUCUOĞLU, B. ve Bakkaloğlu, H. (2015). Okul Öncesinde Kaynaştırma: Öğretmen Eğitimi-Monograf, Pegem yayınları, Ankara.

SYMEONIDOU, S., ve Phtiaka, H. (2009). "Using teachers' priork now ledge, attitude sand beliefsto develop in-service teacher education courses forin clusion". **Teaching&Teacher Education**, 25(4), ss.543–550.

TEMİZ, Z., ve Parlak-Rakap, A. (2018). "Uyarlama çalışmaları ile kaynaştırma için hazırlanmak". İlköğretim Online, 17(3), ss.1738-1750.

TUFAN, M, ve Yıldırım, Y. (2013). "An analysis of preschool teachers' knowledge level on early ıntervention and ınclusionand their educational adaptation practicesfor children with special needs". **Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi**, 2 (4), ss.1-13.

ÜSTÜN, A. ve Bayar, M. (2017). "İlkokullarda görev yapmakta olan öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine ilişkin duygu, tutum ve kaygılarının değerlendirilmesi". **International Periodical forthe Languages, Literature and History of Turkish or Turkic**, 12(17), ss.73-88.

VARLIER G., ve Vuran, S. (2006). "Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin görüşleri". **Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri,** 6(2), ss.553-585.

YILMAZ, B. (2020). "Okul öncesi kaynaştırma sınıfı öğretmenlerine uygulama temelli koçluk ile sunulan mesleki gelişim programının sınıfların kalitesine, öğretmenlere ve çocuklara etkisinin incelenmesi". Gazi Üniversitesi, doktora tezi. Ankara.

MİLLÎ EĞİTİM ● Cilt: 51 ● Bahar/2022 ● Sayı: 234, (1343-1356)

AİLE EĞİTİMİ VEREN REHBER ÖĞRETMENLERİN KURSLARDA KARŞILAŞTIKLARI SORUNLARIN İNCELENMESİ*

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Sedat ABDULHAKİMOĞULLARI[1], Osman SAMANCI[2]

* Bu makale Sedat ABDULHAKİMOĞULLARI tarafından hazırlanan "0-18 Yaş Aile Eğitimi Veren Rehber Öğretmenlerin Karşılaştıkları Sorunlar ve Çözüm Önerileri" adlı yüksek lisans tezinden kısaltılarak üretilmiştir.

1 Daire Başkanı, Millî Eğitim Bakanlığı Teftiş Kurulu Başkanlığı, sedataho@hotmail.com, ORCID: 0000-0002-3505-9702.

2 Prof. Dr., Atatürk Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı, osmansamanci9@gmail.com, ORCID: 0000-0003-3620-7604.

Geliş Tarihi: 26.11.2020 **Kabul Tarihi:** 20.05.2021 **DOI:** 10.37669 milliegitim.831815

Öz: Bu araştırma ile 0-18 yaş arası çocukların ailelerine aile eğitimi veren rehber öğretmenlerin karşılaştıkları sorunların belirlenmesi ve bu sorunları etkileyen faktörlerin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu araştırmada, nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Çalışma grubunu 2016-2017 eğitim öğretim yılı, Ankara ili, Çankaya, Keçiören ve Yenimahalle ilçelerinde 0-18 yaş aile eğitimi eğiticisi olan 30 rehber öğretmen oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen, "Katılımcı Profili" ve "Araştırma Soruları"nın yer aldığı yarı yapılandırılmış "Eğitici Görüşme Formu" kullanılmıştır. Veri toplama araçlarından elde edilen cevaplar, nitel araştırma yöntemlerinden içerik analiz tekniği kullanılarak analiz edilmiştir. Elde edilen verilere göre aile eğitimi konusunda yaşanan problemlerin üç ana başlıktan oluştuğu tespit edilmiştir. Bu başlıklar; kurs açılmasında yaşanan problemler, kursiyerden kaynaklı problemler ve programdan kaynaklı problemlerdir. Kurs açılmasında yaşanan problemlerin; katılımcıdan, kurs ortamından, yöneticilerin tavrından, tanıtım yetersizliğinden, kursun zamanından ve resmî işlemlerden kaynaklığı tespit edilmiştir. Kursiyerden kaynaklı sıkıntıların; kursiyerlerin bireysel problemleri, aktif katılımla ilgili yaşanan sıkıntılar ve kursta yaşanan iletişim problemleri etrafında şekillendiği görülmektedir. Programdan kaynaklanan problemlerin ise; programın uygulanmasından, anlatımda zorlanılan konulardan ve kurs esnasında yaşanan donanım sıkıntılarından oluştuğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Aile Eğitimi, Aile Eğitimi Programı, Rehber Öğretmen

RESEARCHING THE PROBLEMS IN THE CLASS ENCOUNTERED BY GUIDE TEACHERS, TEACHING FAMILY EDUCATION

Abstract:

With this study, it was aimed to determine the problems faced by school counselor who give family education to the families of children aged 0-18 and to examine the factors affecting these problems. Qualitative research method was used in this study. The working group constitutes 30 school counselor who are trainer of 0-18 age family training program in Çankaya, Keçiören and Yenimahalle districts of Ankara, within the academic year of 2016-2017. As data collection tool, semi-structured "Trainer Interview Form" including "Participant Profile" and "Research Questions" developed by researcher has been used. The answers obtained from the data collection tools were analysed using content analysis technic from qualitative research methods. According to the obtained results, it is determined that the problems encountered in family training are composed of three main titles. These titles are; problems arising in opening the course, problems originating from the trainees and problems originating from the program. It has been identified that the problems experienced during the course opening arise from the participants, from the course environment, from the attitude of the administrators, from the lack of publicity, from the timing of the course and from the official transactions. It has been found out that problems caused by the learner result from individual problems of learner, problems about active participation, and communication problems experienced during the course. Problems related with the program arise from the implementation of the program, instructional challenges and the problems due to shortage of equipment experienced during the course.

Keywords: Family Training, Family Training Program, School Counselor

Giriş

Çocuklar anne ve babasının yanında dünyaya gözlerini açmaktadır. İlk öğrenme deneyimleri de aile ortamında gerçekleşmektedir. Bu durum ise aile eğitiminin önemini ortaya koymaktadır.

Aile eğitimi, ebeveynlerin çocuklarını sağlıklı bir biçimde yetiştirmelerini sağlamak maksadıyla geliştirilmiş etkinliklerin tümü olarak tanımlanabilir (Üstünoğlu, 1991). Aile eğitiminin içeriğinde; eşler arasındaki ilişkiler ve etkileşim, sağlıklı aile yaşamı, bireysel gelişim ve aile planlamasına yönelik programlar gibi çeşitli konuların

yanında çocuk bakımı, aile-çocuk iletişimi, çocuk eğitimi ve gelişimi, aile katılımı gibi konular da bulunmaktadır (Hamamcı, 2005).

Ailenin içinde yer almadığı eğitim programlarının istenen amaca ulaşmada yetersiz kaldığı bilinmektedir. Bu nedenle son zamanlarda aile eğitimine verilen önem gittikçe artmaktadır (Aksoy, Temel ve Baykan, 1995).

Aile eğitimi, anne ve babaların yeni şartlara uyum sağlayarak çocuk yetiştirme konusunda istenen davranışları geliştirmelerini sağlayan eğitimdir. Toplumda gerçekleşen hızlı değişim, çocukların gelecekteki kişiliğini oluşturmada önemli görevler üstlenen anne ve babaların çocuklarını toplumsallaştırma sürecinde karşılaştıkları sorunların artmasına neden olmaktadır. Bu sebeple, anne ve babaların çocuklarıyla etkili iletişim kurmasında, çocuklarının alışkanlık edinmesinde ve davranışlarını pozitif yönde değiştirmelerinde destek olacak anne ve baba eğitimi önem kazanmaktadır (Aile ve Sosyal Araştırmalar Genel Müdürlüğü [ASAGEM], 2001).

Anne ve baba, çocuğun bulunduğu durumu en iyi bilen kişilerdir. Bir başka deyişle çocuğun potansiyelinin en fazla farkında olan kişilerdir. Ancak ailedeki bu farkındalık, alınacak eğitimle birlikte çocuklarının hayatında daha önemli bir rol oynamasını sağlayacaktır.

Aileler çocuklarını en iyi tanıyan kişiler olduğu için çocuklarının daha başarılı ve mutlu olmalarını sağlamak için onları ilgi ve yeteneklerine göre yönlendirmede aktif rol almalıdır (Samancı, 2016). Yönlendirmenin daha sağlıklı olabilmesi için ailelerin bu konuda yeterli bilgiye sahip olması gerekmektedir.

Aile eğitiminin asıl amacı gün içinde çocukların davranışlarını yönlendirme, gelişimsel becerilerini destekleme, yoğun ve sosyal etkileşimde anne babaların becerilerini artırmaktır. Dolaylı amacı ise ebeveyn olarak çocuklarının gelişimlerini etkilemek, onların sosyoekonomik ve psikolojik yönden mutlu olmalarını sağlamak, elde ettikleri bilgilerle çocuklarını yetiştirmelerini desteklemektir (Mahoney vd., 1999).

Myers (1996)'e göre aile eğitiminde amaç anne ve babanın özgüvenini artırmak ve çocukların fiziksel, zihinsel ve duygusal gelişimini sağlamak için kendi yeteneklerini geliştirerek onları bilgi ve becerilerle donatmaktır. Bu amaçla hazırlanan anne baba eğitimleri, var olan çalışmaların daha etkili kullanımına yol açacak cesaretlendirme ve bilgiyi sağlayacaktır.

Aile eğitimi, sistematik ve kavramsal temelli bir süreçtir. Bu eğitimin amacı ise ebeveynleri anne babalığın farklı rolleriyle ilgili bilgilendirmek, bilinçlendirmek ve beceri sahibi yapmaktır (Cavkaytar, 1998).

Aile eğitim programları hem çocukların hem de ailelerin programdan önemli kazanımlar elde ettiğini ortaya koymuştur. Programa katılan annelerin katılmayan annelere göre öz saygısının daha yüksek olduğu, yaşamları üzerindeki kontrolün arttığı bulunmuştur (Temel, 2003).

Aile eğitim programları, ebeveynlerin çocuk gelişimi ile ilgili yaşamış oldukları sorunlarla pozitif bir şekilde başa çıkabilmeleri için öğrenme deneyimlerini geliştirmeye odaklanan programlardır. Aynı zamanda bu programlar ebeveynlerin anne babalık beceri ve bilgilerini de ön plana almaktadır. (Bogenschneider ve Johnson, 2004). Aile eğitimleri ebeveynlerin özgüvenini artırarak çocuklarının zihinsel, fiziksel, duygusal ve sosyal gelişimi için anne ve babalık becerilerini artıracak şekilde ebeveynlere rehberlik etmektedir (Sanders, Markie-Dadds ve Turner, 2003).

Millî Eğitim Bakanlığı, aile eğitimine önem vererek Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü bünyesinde 1993 yılından 2010 yılına kadar çeşitli iş birlikleri ile 0-6 yaş aralığında çocuğu bulunan anne babalara yönelik çeşitli ebeveyn eğitim programları uygulamıştır. 2008-2010 yılları arasında program geliştirme çalışmaları yapılarak toplumsal gelişim ve değişimi arttırmak amacı ile toplumun tüm birimlerinin ihtiyaçları dikkate alınarak yetişkin eğitimi odaklı program hazırlanmıştır. Hazırlanan programda okuma yazma bilmeyen ailelerin de katılabileceği durumlar gözetilmiş, evrensel değerlerin yanında milli kültür ve değerlerimizi de içerisine alan Aile Eğitim Programı 2010 yılında uygulamaya konmuştur (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2013; Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2014; Aile Eğitimi, 2015).

Aile eğitimi programını sahada uygulayacak olan rehber öğretmenlerin uygulama sırasında birçok sorunla karşılaşabileceği düşünülmektedir. Bu sorunların belirlenmesi eğitim programının daha etkili ve verimli olması açısından önemlidir. Sorunların en aza indirilmesi ya da ortadan kaldırılması için öncelikle sorunun belirlenmesi gerekmektedir. Sorunların belirlenmesi ailelere, çocuklara ve eğitim verenlere fayda sağlaması açısından çok önemlidir. Sorunlar belirlenip çözüldüğünde, rehber öğretmenler daha etkili olabilirler; aileler ve çocuklar da bu eğitimden çok daha fazla yararlanabilirler.

Bu araştırmanın amacı aile eğitimi veren rehber öğretmenlerin karşılaştıkları sorunların belirlenmesi ve bu sorunları etkileyen faktörlerin incelenmesidir.

Yöntem

Bu araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırma; gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma olarak tanımlanabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Araştırmanın çalışma grubunu; 2016-2017 eğitim ve öğretim yılı, Ankara ili, Çankaya, Keçiören ve Yenimahalle ilçelerinde 0-18 Yaş Aile Eğitimi veren her ilçeden 10 rehber öğretmen olmak üzere toplam 30 rehber öğretmen oluşturmaktadır. İlçeler seçilirken eğitici sayılarının yoğunluğu ile ilçelerin büyüklüğü göz önünde bulundurulmuştur.

Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen "Eğitici Görüşme Formu" kullanılmıştır. Görüşme formunda 0-18 yaş aile eğitimi eğiticisi olan rehber öğretmenlerin yaşadıkları sorunları anlamak ve sunacakları çözüm önerilerini belirlemek amacıyla oluşturulmuş yarı yapılandırılmış on açık uçlu soru bulunmaktadır. "Eğitici Görüşme Formu", alanyazın taraması yapılarak ve uzman görüşlerine başvurularak hazırlanmıştır. Hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formundaki sorular pilot uygulamaya tabi tutulmuştur. Pilot uygulama sonucunda yapılan analizler doğrultusunda görüşme soruları, uzman görüşüne sunularak gerekli düzeltmeler yapılmıştır. "Eğitici Görüşme Formu" Ankara ili; Çankaya, Keçiören, Yenimahalle İlçe Millî Eğitim Müdürlüklerine bağlı okullarda görev yapan 30 rehber öğretmene uygulanmıştır.

Veri toplama araçlarından elde edilen cevaplar, nitel araştırma yöntemlerinden içerik analizi kullanılarak analiz edilmiştir. İçerik analizinde amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Araştırmada kullanılan görüşme formlarından elde edilen veriler de belirli temalar etrafında birleştirilmiş ve bulgular bölümünde paragraflar halinde sunulmuştur. Araştırmadan elde edilen %10 ve altındaki değerler de yorumlamaya dâhil edilmiştir.

Elde edilen görüşme formları okunduktan sonra sistematik kodlama yapılmıştır. İlçeler Çankaya (Ç), Keçiören (K), Yenimahalle (Y) şeklinde; aynı ilçelerden ankete katılan rehber öğretmenler ise 1'den 10'a kadar sayı ile gösterilmiştir. Örneğin; "Ç1" ifadesi, Çankaya İlçesinde görev yapıp ankete katılan birinci rehber öğretmeni; "K3" ifadesi, Keçiören İlçesinde görev yapıp ankete katılan üçüncü rehber öğretmeni ifade etmektedir.

Bulgular ve Yorum

Bu bölümde 0-18 yaş aile eğitimi eğiticisi olan rehber öğretmenlerin eğitim süreçlerinde karşılaştıkları sorunları belirlemek amacıyla oluşturulmuş yarı yapılandırılmış görüşme formuna verilen cevaplar analiz edilerek sunulmuştur. Araştırma verileri üç kategori altında toplanmıştır. Bunlar:

1. "0-18 Yaş Aile Eğitimi" Kursu Açma Konusunda Yaşanılan Sorunlar

2. Kursiyerlerle İlgili Sorunlar

3. Kurs Programı İle İlgili Sorunlar

1- "0-18 Yaş Aile Eğitimi" Kursu Açma Konusunda Yaşanılan Sorunlar

Araştırma grubunda yer alan öğretmenlerin "0-18 Yaş Aile Eğitimi" kursu açma konusunda yaşanılan sorunlarla ilgili verdikleri cevaplar analiz edilerek aşağıda Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Kurs Açma Konusunda Yaşanılan Sorunlar

Kurs Açma Konusunda Yaşanılan Sorunlar	**N**	**%**
Katılımcıdan kaynaklı sorunlar	27	90
Kurs ortamından kaynaklı sorunlar	8	26,67
Yöneticiden kaynaklı sorunlar	7	23,33
Tanıtım yetersizliğinden kaynaklı sorunlar	4	13,33

Araştırmaya katılan rehber öğretmenlerin % 90'ı "0-18 Yaş Aile Eğitimi" kursu açarken katılımcıdan kaynaklanan problemler yaşadıklarını, % 26,67'si kurs ortamından kaynaklanan problemler yaşadıklarını, % 23,33'ü yöneticiden kaynaklanan birçok problem yaşadıklarını dile getirmişlerdir. Rehber öğretmenlere göre katılımcılardan kaynaklanan sorunlar şu şekilde sıralanmaktadır:

- Kursiyerlerin katılım konusunda isteksiz olmaları
- Kursun saatinin katılımcılara uymaması
- Katılımcıların kursa devamsızlığı
- Çalışan katılımcıların iş yerlerinden izin alamamaları
- Katılımcıların bir başka kursu tercih etmeleri
- Çocuklu annelerin çocuklarını bırakacak yerlerinin olmaması

Araştırmaya katılan rehber öğretmenler, kursiyerlerin kursa katılım konusunda isteksiz olduklarını bildirmişlerdir. Konuyla ilgili öğretmenler; kursiyerlerin kursa katılma konusunda isteksiz ve bilgisiz olduklarını, kursiyerleri ikna etmek için çok uğraştıklarını; kursiyerlerin daha önce farklı kurumların kurslarına katıldıklarını ve bu nedenle katılım konusunda isteksiz olduklarını belirtilmişlerdir (K7, Ç3, Y2).

Kursun saatinin katılımcılara uymaması da bir sorun olarak görülmektedir. Kursun mesai saatleri dışında açılmasının kursiyer bulmayı zorlaştırdığını, eğiticilerin de mesai saatleri dışında kurs açmak istememeleri nedeni ile eğitici ve kursiyer bulmakta zorlandıkları ifade edilmiştir (Ç1, Ç10, Y2, Y3, Y8, Y10).

Yine rehber öğretmenler kursiyerlerin kursa devamları konusunda problem yaşandığını ifade etmektedirler. Kursiyerlerin kurs başlangıcındaki motivasyonlarını kursun devamında kaybetmeleri, kursiyerlerin hastalanmaları, işe girmeleri, kurs yerine farklı aktiviteleri seçmeleri aile eğitim kurslarında karşılaşılan önemli sorunlar olarak karşımıza çıkmaktadır (Ç4, Ç7, Y1, Y4, Y5, K6, K7).

Ayrıca çalışan katılımcıların iş yerinden izin alma konusu, başka kurslara katılım, çocuklu annelerin çocuklarını bırakacakları yer olmaması da kursiyerlerden kaynaklı problemler olarak görülmektedir.

Araştırmaya katılan rehber öğretmenlerin bir kısmı (N=8) kurs ortamından kaynaklı sıkıntılar yaşadıklarını dile getirmişlerdir. Rehber öğretmenler kurs ortamından kaynaklı sorunlarla ilgili aşağıdaki durumlara dikkat çekmişlerdir:

- Kurs açmaya uygun sınıfın olmaması
- Çocuk bakım odalarının olmaması
- Okulların fiziksel imkânlarının yetersiz olması

Katılımcılar aile eğitimi için kurumlarda bazen uygun sınıf bulamadıklarını; bu durumun yöneticilerin olumsuz tavırlarından kaynaklandığını belirtmişlerdir. Bu konuya ilişkin katılımcılar; talebin çok olması nedeni ile kalabalık sınıflara okulların izin vermediğini, yer bulmakta zorlanıldıklarını dile getirmektedirler (K6, K10).

Rehber öğretmenler yöneticilerden kaynaklı yaşanan problemlerin ağırlıklı olarak yöneticilerin olumsuz tavırlarından kaynaklandığını düşünmektedirler. Yöneticilerin olumsuz tavırlarının; ailelere ulaşılması ve kursların zamanlarının ayarlanması konusunda yardımcı olunmaması, eğitici ücretlerinin zamanında yapılmaması ve fiziksel imkânların gerektiği gibi hazır tutulmaması gibi durumlarda belirleyici olduğu ifade edilmiştir (K3, K4, K6, K10, Y3, Y7, Ç3, Ç6).

Konuya ilişkin bazı öğretmenler; kursiyerlerin okullarda ihtiyaçlarını karşılayamadıklarını, okulların fiziksel imkânlarının yetersiz olduğunu; kurs ortamında çocuğu olan katılımcılar için çocuk bakım odalarının olmaması ve kurs arasında yeme içme gibi ihtiyaçları karşılayamadıklarına dikkat çekmişlerdir (Y4, Ç5, K1, Y8, Ç1, Y7).

Araştırmaya katılan rehber öğretmenler (N=4) kurs açılırken tanıtım yetersizliğinden kaynaklı sıkıntılar yaşadıklarını dile getirmişlerdir. Tanıtım yetersizliği ile ilgili olarak okullardaki yönetici ve anasınıfı öğretmenlerinin velileri bilinçlendirmelerinin önemli olduğunu, aksi takdirde aile eğitimi ile ilgili tanıtımların yapılamadığı; aile eğitiminin televizyon ve basında yeterli bir şekilde yer almadığı, reklam boyutunun eksik olması nedeni ile kursiyerlere ulaşılmasında problemler yaşandığı dile getirilmiştir (K10, Y4, Y6, Y7).

Araştırmaya katılan rehber öğretmenlerden elde edilen verilere göre; kurs açma konusunda yaşanan sorunların, aile eğitimi kursu için en önemli problem olduğu görülmüştür. Bu problemlerin en yüksek oranı katılımcıdan kaynaklı sorunlarla ilgilidir. Bu verilere göre; kursiyerlerin katılım konusunda isteksiz olması, kursun zamanı, katılımda sürekliliği sağlama, çalışanların izin alamamaları, katılımcıların başka kursları tercih etmeleri ve çocuklu annelerin çocuklarını bırakacak yerlerinin olmaması; kursa katılımı etkileyen en önemli nedenler arasında gösterilmektedir.

2- Kursiyerlerle İlgili Sorunlar

Araştırmaya katılan rehber öğretmenler, kursun açılması ve devamı sırasında kursiyerlerle ilgili problem yaşadıklarını dile getirmişlerdir. Bu problemler; kursiyerlerin

kişisel sorunları, kursiyerlerin derse aktif katılımı ile ilgili sorunlar ve kursiyerler ile yaşanan iletişim sorunları olarak belirtilmiştir. Kursiyerlerle ilgili yaşanan sorunlara ait veriler aşağıda Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2. Kursiyerlerle İlgili Sorunlar

Kursiyerlerle İlgili Yaşanan Sorunlar	**N**	**%**
Kursiyerlerin kişisel sorunları	23	76,67
Kursa aktif katılım ile ilgili sorunlar	15	50
Yaşanan iletişim sorunları	9	30

Araştırmaya katılan rehber öğretmenlerin % 76,67'si kursiyerlerin kişisel problemlerinden kaynaklı sıkıntılar yaşandığını, % 50'si kursa aktif katılımla ilgili sıkıntılar yaşandığını, % 30'u iletişim problemlerini sorun olarak belirtmişlerdir.

Rehber öğretmenler kursiyerlerin kişisel problemlerinden kaynaklı sıkıntıları birkaç başlık altında vurgulamaktadırlar. Bunlar:

- Zaman sorunu
- Çocuklarından kaynaklı sorunlar
- Kursa katılımla ilgili yaşanan aile içi sorunlar

Rehber öğretmenler, kursiyerlerin kurslara katılımla ilgili zaman sıkıntısı yaşadıklarını vurgulamaktadırlar. Zaman sıkıntısının temelinde kurs zamanını ayarlayamamak ve devamsızlık problemi ön plana çıkmaktadır.

Yine kursiyerlerin çocuklarının ergenlik dönemine girmeleri ile birlikte farklı türden sorunlarla uğraştıklarını, çocuklarını bırakacak yerleri olmadığı için problem yaşadıkları da ifade edilmektedir (K1, K3, Y8).

Rehber öğretmenlerin görüşlerinden aile eğitim kurslarına aktif katılım konusunda önemli sorunlar yaşandığı vurgulanmaktadır. Kursiyerlerin ilgisizliği, devam konusunda yaşanan sorunlara bağlı olarak derslerin takip edilememesi ve çalışan kursiyerlerin izin almada yaşadıkları sorunlar kurslara aktif katılımı engelleyen en önemli sorunlar olarak ortaya çıkmaktadır (Ç4, Y8, Ç5, Y9, Ç1).

Araştırma verileri aile eğitim kurslarında zaman zaman eğiticilerin kursiyerlerle, kursiyerlerin birbirleri ile iletişim sorunları yaşadıklarını göstermektedir. Kursiyerlerin iletişime açık olmamaları, kendilerini doğru bir şekilde ifade edememeleri ve eğiticilerin yetişkin eğitimi konusunda yetersiz kalmaları bu iletişim sorunlarına neden olan temel etkenler olarak görülmektedir (Ç8, Y4, Y7, Y8, K6).

Araştırmaya katılan rehber öğretmenlerden elde edilen verilere göre; kursiyerler ile ilgili problemlerin bizzat kendi tutumlarından, derse aktif katılımdan ve kursiyerler ile yaşanan iletişim problemlerinden kaynaklandığı belirlenmiştir. Bu bölümde en yüksek oran, kursiyerlerden gelen problemlere aittir. Yine bu kapsamda zaman problemi ve aile içi iletişim kaynaklı problemler ön plana çıkmaktadır.

3- Kurs Programı ile İlgili Sorunlar

Araştırmaya katılan rehber öğretmenlerin görüşlerinden kurs programı ile ilgili birtakım sorunlar yaşandığı görülmektedir. Bu sorunlar temelde üç konu üzerinde yoğunlaşmaktadır. Bunlar; programın uygulanmasından kaynaklanan sorunlar, donanım sorunları ve programı uygularken anlatmakta zorlanılan bazı konulardır. Bu sorunlar Tablo 3.'te gösterilmiştir.

Tablo 3. Kurs Programı İle İlgili Sorunlar

Kurs Programı ile İlgili Sorunlar	**N**	**%**
Programın uygulanmasından kaynaklanan sorunlar	18	60
Donanım sorunu	7	23,33
Programı uygularken anlatmakta zorlanılan konular	4	13,33

Araştırmaya katılan rehber öğretmenlerin % 60'ı "0-18 Yaş Aile Eğitimi" kurs programının uygulanmasından kaynaklanan problemler yaşadıklarını, % 23.33'ü kurs esnasında donanım sıkıntısı yaşadıklarını, % 13,33'ü programı uygularken bazı konuları kursiyerlere anlatmakta zorluk çektiklerini dile getirmişlerdir.

Araştırmaya katılan rehber öğretmenler, kurs programının uygulanması ile ilgili olarak kurs süresinin uzun olmasını, kurs içeriğini ve bazı konuların tam olarak kursiyerlere hitap edip etmediği konusunda endişe yaşadıklarını ifade etmişlerdir (K7, Ç3, Y1, Y3, Y8, Y10). Rehber öğretmenlerden bazıları (N=5) içeriğin kurs için uygun olmadığını ve değiştirilmesi gerektiğini belirtmiştir. Buna ilişkin olarak bazı öğretmenler ise içerikte tekrarlar olduğunu ve katılımcıları sıktığını, etkinliklerin zenginleştirilmesi gerektiğini vurgulamışlardır (Ç6, Ç7, Y2, Y3, Y4).

Katılımcı görüşleri değerlendirildiğinde, kurs ortamlarından kaynaklı fiziksel imkânların kısıtlı olması, ev ziyaretlerinin yapılamaması, ailevi meselelerin kurs içeriğinin önüne geçmesi, öğrenilen konuların uygulanamaması gibi durumların eğitim programının aksayan yönleri olduğunu söylemek mümkündür.

Araştırmaya katılan rehber öğretmenler kurs programının uygulanması ile ilgili donanım sıkıntısı yaşadıklarını da dile getirmişlerdir. Özellikle bazı sınıflarda sunum için projeksiyon makinası veya diğer araçların olmamasını bir eksiklik olarak gördüklerini ifade etmişlerdir (Ç1, Ç2, Ç9, K2, K5).

Katılımcı görüşlerine göre, teknolojik donanımların attırılması; kursa katılımı ve kursun etkisini artıracağı yönündedir. Donanım eksikliğinin içeriklerin doğru aktarılamamasına ve kursun veriminin düşmesine neden olduğu söylenebilir.

Sonuç ve Tartışma

Bu kısımda, 0-18 Yaş Aile Eğitimi kurslarında görevli rehber öğretmenlerin yaşadığı sorunlar, öğretmenlerin görüşme formlarında ifade ettikleri düşüncelerden çıkarılan sonuçlara göre aşağıda tartışılmıştır.

Araştırmadan elde edilen sonuçların önemli bir kısmı 0-18 Yaş Aile Eğitimi kurslarının açılmasından kaynaklıdır. Elde edilen verilere göre kursun açılmasından kaynaklı sonuçların birden fazla sebebi olduğu görülmektedir. Bu sebepler; katılımcılardan, kurs ortamından, yöneticilerden, tanıtım yetersizliğinden ve kursun zamanından kaynaklanan problemlerden oluşmaktadır. Bu veriler daha detaylı olarak incelendiğinde; katılımcıların kursun açılması konusunda büyük etkisinin olduğu; kurs ortamının, yöneticilerin, kursun tanıtımının ve kurs süresinin de önemli etkenler olduğu anlaşılmaktadır.

Aile Eğitimi kurslarının açılmasında en önemli faktör kursiyerlerin tutum ve davranışlarıyla ilgilidir. Kursiyerlerin katılım konusunda isteksiz olması, katılımcıların devamsızlığı, kursun zamanı, çalışan kursiyerlerin izin alamamaları, katılımcıların başka kursları tercih etmeleri, çocuklu annelerin çocuklarını bırakacak yerlerinin olmaması, katılımcıların kurs ile ilgili bilgi sahibi olmamaları gibi sebepler kursiyerlerin kursa katılımını engellemekte ya da azaltmaktadır. Benzer şekilde Avşaroğlu (2019)'nun yaptığı çalışmada da kursların uzun sürmesi, çocuklu ailelerin çocuklarını bırakacak yerlerinin olmaması, kursiyerlerin devam etmemesi, tanıtım yetersizliği gibi sorunlar saptanmıştır. Bunların yanı sıra aile eğitimi programında daha önceki yaş seviyelerindeki eğitimlere katılan ailelerin daha sonraki yaş seviyelerindeki eğitimlere içeriklerin benzer olması sebebiyle katılmak istemedikleri görülmektedir. Bu sonuçlara göre aile eğitimi kurslarının daha verimli olabilmesi için kursiyerlerin bilinçlendirilmesi, kursa devam etme ile ilgili olanakların sağlanması, toplumsal bilincin arttırılması ve aile bireylerinin birbirlerine destek sağlamaları önem arz etmektedir. Yapılan bir araştırmada eğitim süreçlerinde kursiyerlerin kendilerini yeterli görmelerinin, kendilerine olan inançlarının arttırılmasının önemli bir faktör olduğunu vurgulamaktadır (Ay, 2015). Bir başka çalışmada ise kurslara katılan annelerin bilgi düzeyinde ve özyeterlilik becerilerinde artış sağladığını, çocukların davranış problemlerinin ise azalttığını göstermektedir (Landy ve Menna, 2006). Bu doğrultuda aile katılımının teşvik edilmesinin, kursla ilgili olanakların artırılmasının ve aile bireylerinin birbirlerine desteğinin kurstan alınan verimi artıracağı ifade edilebilir.

Araştırmadaki verilerin bir kısmı da kursiyerlerden kaynaklı problemlerin yaşandığına ilişkindir. Bu sonuçlar; kursiyerlerin derse aktif katılımı, kursiyerlerin bireysel problemleri ve kursiyerlerle yaşanan iletişim problemleri etrafında şekillenmektedir. Bazı araştırmalarda ailelerin katılmak istememeleri, mazeret göstermeleri yapılan

araştırma ile tutarlılık göstermektedir. (Köksal Eğmez, 2008; Güven, 2011). Avşaroğlu (2019) yaptığı çalışmada kursiyerlerin bir kısmının zaman zaman devamsızlık yaptığını, ilgisiz ve dikkatsiz olduğunu belirtmiştir. Kursiyerlerin kişisel sorunlarının kurstan alınan verimi etkilediği, bazı kursiyerlerin sürekli devam etmedikleri ve kurs içeriğinden uzaklaşarak programın amacına hizmet etmesini engellediği anlaşılmakta; kursun amacına hizmet edebilmesi için bu tarz problemlerin ortadan kaldırılması gerektiği düşünülmektedir. Aile eğitim kurslarında tespit edilen bu türden sorunlara rağmen kursların katılımcılar için çok faydalı sonuçlar doğurduğu da göz ardı edilemez. Bu doğrultuda kursa katılan ailelerin çok büyük çoğunluğunun istekli olduğunu bildiren araştırmalar bulunmaktadır (Avşaroğlu, 2019; Güven, 2011; Argon ve Akaya, 2008). Yapılan bir çalışmada aile eğitimi kurslarına katılan yetişkinlerin aldıkları eğitim sonrasında aile içi iletişimlerinin güçlendiğini, çocukları ile daha fazla etkileşime girdikleri, yeni şeyler öğrendikleri ve çocukları ile birlikte daha fazla zaman geçirdiklerini göstermektedir (Taşkın ve Erkan, 2009). Bu tür eğitimlere katılan babaların; sözel ve bedensel cezalandırma ile ilgili bilgi ve tutumlarının olumlu yönde değiştiği ve geliştiğine dair bulgular ortaya konulmuştur (Bushfield, 2004). Başka bir çalışmada anne ve babaların eğitime birlikte katıldıklarında, evlilik ve çocuklarıyla olan ilişkilerinde olumlu yönde değişimler olduğunu göstermektedir (Levinger, 1982).

Aile eğitim kurslarında katılımcıların zaman zaman birbirleri ile iletişim sorunları yaşadıkları ifade edilmektedir. Bu iletişim problemlerinin içeriği; kursiyerlerin farklı kültürlere ait olmaları, aile problemlerini kurs ortamına taşımaları, bazı benmerkezci davranışları ve gelişmeye kapalı olmaları gibi nedenlerden kaynaklanabileceği tahmin edilmektedir. Yapılan bir çalışmada, farklı sosyokültürel çevrelerden gelen ailelerin, kurs ortamında zaman zaman iletişim sıkıntısı yaşayabileceği vurgulanmaktadır (Aral ve diğerleri, 2009). Buna rağmen başka bir çalışma aynı zamanda kursların etkili iletişim becerilerinin geliştirilmesinde etkili olduğunu da göstermektedir (Ay, 2015). Bunların yanı sıra aile eğitimi sırasında kursiyerler birbirleri ile yoğun paylaşımlarda bulunarak yeni sosyal beceriler kazanabilirler (Ritter, 2003). Mokuau ve Manos (1989)'a göre de aile eğitimlerinden sonra anne ve babaların sözlü ve yazılı ifadelerinde olumlu davranış değiştirme süreçlerini öğrendiklerini belirttikleri ifade edilmektedir. Başka bir araştırmaya göre ise eğitime katılan ailelerin problem çözme davranışlarının geliştiği ve sosyalleşmeye başladıkları gibi olumlu gelişmelerden söz ettikleri belirtilmiştir (Gökçe, 2017). Bu durum da aile eğitimlerinin ikincil kazanımları olarak değerlendirilebilir. Farklı sosyokültürel çevrelerden gelen katılımcıların iletişim problemleri yaşamasının sürecin doğal bir parçası olacağı kabul edilerek kursiyerlerin öncelikle kurs ortamında, sonrasında ise aile ortamındaki iletişim becerilerinin güçlendirilmesinin önemli olacağı düşünülmektedir.

Araştırmadan elde edilen sonuçlar kurs programından kaynaklı bazı sorunların yaşandığını da göstermektedir. Kurs programından kaynaklı sorunların; programın uygulanmasından, ortamdaki donanım eksikliğinden ve kurs programı ile ilgili bazı konuların anlatılmasında yaşanan güçlüklerle ilgili olduğu ifade edilmiştir. Araştır-

maya katılan rehber öğretmenlerin bir kısmı kurs süresinin uzun olmasını, programının içeriğindeki bazı konuların kursiyerlere tam olarak hitap etmemesini ve derslerin işleniş sürecinde donanımla ilgili eksikliklerin olmasını bu kapsamda sorun olarak görmektedirler. Kurs programı ile ilgili ön plana çıkan başka bir konu da programın içeriği ile ilgilidir. Öğretmenler aile eğitimi ile ilgili hazırlanan öğretim programının içeriğinin tekrar revize edilmesi görüşünü savunmaktadırlar. Yapılan bir çalışmada kurs programlarının uzun olduğu, sosyal ve akademik gelişim konulara geniş yer verildiği ve programın problemlerle başa çıkma yollarını anlatmada eksik olduğu vurgulanmıştır (Avşaroğlu, 2019). Farklı bir araştırmalarda da okul yöneticilerinin materyal desteği sağlamasının aile eğitimlerinin uygulanması ve programların işlevselliğinin artması açısından önemli bir etken olduğu ifade edilmektedir (Şen, 2001; Güven, 2011). Avşaroğlu (2019)'nun yaptığı araştırmada bu olumsuzluklara rağmen programın kolaylıkla uygulanabildiği, etkili bir içeriğe sahip olduğu, her yaş grubuna hitap ettiği, konuların günlük yaşama yakın olduğu, eğitim materyallerinin yeterli ve etkili olduğu, programın aile ihtiyaçlarına cevap verebildiği belirtilmiştir. Eğitim materyallerine örnek resim ve videolar eklendiğinde verimliliğin artabileceği, eğitim programının bölgelere göre farklılık gösterebilecek şekilde hazırlanabileceği ve anne baba tutumlarının ilk haftalarda işlenmesi gerektiği söylenmiştir. Güven (2011)'in yaptığı çalışamaya göre aile eğitimi çalışmalarında yasal düzenlemeler yapıldığında, öğretmenlere ek ücret verildiğinde aile eğitiminin uygulanabilirliğini artırabileceği vurgulanmaktadır. Yapılan bir çalışma aile eğitim programlarının hem anne babalara hem de çocuklarının okul başarılarına olumlu yönde katkı sağladığını göstermektedir (Yıldırım, 2012). Aile eğitimi programının etkililiğini araştıran Holt (2006), programın aileler üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğu ve programın ailelerin yaşam kalitesinin yükseltilmesine olanak sağlandığı belirlemiştir. Günün şartlarına göre hazırlanan ve kursiyerlerin ilgisini çeken aile eğitim programlarının, anne babaların özgüvenlerini güçlendirdiği ve çocuk yetiştirmeye yönelik yeterliliklerine katkı sağladığı bilinmektedir. Bu nedenle aile eğitim kurslarının daha verimli ve etkin bir şekilde yürütülmesi büyük önem arz etmektedir. Kursların daha etkili bir şekilde yürütülmesinin en önemli unsuru hiç şüphesiz kurslarda görev yapan rehber öğretmenlerdir. Rehber öğretmenlerin görüşlerinin dikkate alınması ve çalışma şartlarının iyileştirilmesi önemlidir.

Öneriler

Bu araştırmaya katılan "0-18 Yaş Aile Eğitimi" kursu veren rehber öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda elde edilen veriler kapsamında şu önerilerde bulunulabilir:

- 0-18 Yaş Aile Eğitimi kurs programları; programın uygulayıcıları olan öğretmenler, kursiyerler ve diğer paydaşların görüşleri de alınarak yeniden güncellenmelidir.
- Aile eğitim kurslarına kursiyer katılımlarının arttırılması için kurs programlarının kitle iletişim araçları ve diğer platformlarda tanıtılmasına ağırlık verilmelidir.
- Kursiyerlerin eğitim programlarına devamını sağlamak için gerekli tedbirlerin alınması önemli görülmektedir.

- Aile eğitim programında görevlendirilecek eğiticilere yönelik başta "Androgoji Eğitimi" olmak üzere sürekli hizmet içi eğitim programları düzenlenmelidir.
- Kurs programlarında görev alan eğiticiler, katılımcıların derslere daha aktif katılımını sağlayacak yöntemler kullanmalıdırlar.
- Çalışan ebeveynlerin kurslara katılımını kolaylaştırılması için kurumlarından ilgili saatlerde izin alabilmeleri için gerekli kolaylıklar sağlanmalıdır.
- Aile eğitim kurslarının yapıldığı kurum yöneticilerinin; programların tanıtımı, eğiticilerin motivasyonu ve teknik donanımın temin edilmesi konusunda aktif çalışmalar yapması önemli görülmektedir.
- Aile eğitim kursları ile ilgili daha kapsamlı akademik çalışmalar yapılarak karar vericiler ile paylaşılması kurslardaki eğitim kalitesinin geliştirilmesine önemli katkılar sağlayabilir.

Kaynakça

AİLE EĞİTİMİ, (2015). http://aileegitimi.meb.gov.tr/upload/Aile%20Egitiminin%20 Tarihsel%20Gelisimi%2028_12_2015.pdf 12.06.2017 tarihinde indirildi.

AKSOY, A., Temel, Z. F., & Baykan, S. (1995). 0-4 yaş anne eğitim programının değerlendirilmesi. Mesleki ve Teknik Eğitim Sempozyumu, Elazığ.

ARAL, N., Baran, G., Gürsoy, F., Köksal Akyol, A., Bütün Ayhan, A., Yıldız Bıçakçı, M. vd. (2009). Okul öncesi dönemde aile eğitimi. Bilimsel araştırma projesi. Ankara Üniversitesi, Ev Ekonomisi Yüksekokulu, Çocuk Gelişimi ve Eğitimi, Ankara.

ARGON, T. ve Akaya, M. (2008). Ebeveynlerin okul öncesi eğitimi ve okul öncesi eğitim kurumlarına yönelik görüşleri. Kastamonu Eğitim Dergisi, 16(2) 413-430.

ASAGEM (Aile ve Sosyal Araştırmalar Genel Müdürlüğü). (2001). *2001 yılı aile raporu*. Ankara: T.C. Başbakanlık Aile ve Sosyal Araştırmalar Genel Müdürlüğü Yayınları.

AVŞAROĞLU, G. (2019). *7-11 yaş aile eğitimi kurs programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

AY, F. (2015). *Aile eğitimi kurslarının yetişkin eğitimi bağlamında etkililiğinin değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bartın.

BOGENSCHNEİDER, K., & Johnson, C. (2004, February). Family involvement in education: How important is it? What can legislators do? In K. Bogenschneider & E. Gross (Eds.), *A policymaker's guide to school finance: Approaches to use and questions to ask* (Wisconsin Family Impact Seminar Briefing Report No. 20, pp. 19-29). Madison: University of Wisconsin Center for Excellence in Family Studies.

BUSHFİELD, S. (2004). Fathers in prison: Impact of parenting education. *The Journal of Correctional Education, 55*(2), 139-147.

CAVKAYTAR, A. (1998). *Zihinsel engellilere öz bakım ve ev içi becerilerinin öğretiminde bir aile eğitimi programının etkililiği* (Yayımlanmamış doktora tezi). Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.

GÖKÇE S. (2017). *Otizm spektrum bozukluğu olan çocuğa sahip ailelerin katıldıkları aile eğitimi programı sonrasındaki yaşam döngüsüne ilişkin görüşleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

GÜVEN, G. (2011). *Farklı eğitim modelleri kullanılarak uygulanan aile eğitim ve aile katılım programlarının okul öncesi öğretmenlerinin uygulamalarına ve ebeveynlerin görüşlerine etkisinin incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

HAMAMCI, Z. (2005). Üç-altı yaşlarında çocukları olan anne babaların aile eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi. *Çağdaş Eğitim Dergisi,* 319, 28-36.

HOLT, M. L. (2006). *Influence of head start on parent education: a pilot study* (Master of Thesis). Morgan State University, USA.

KÖKSAL EĞMEZ, F.C. (2008). *Okul öncesi eğitim kurumlarında ailenin eğitime katılımı (Kocaeli'nde beş anaokulunda yapılan araştırma) (Y*ayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.

LANDY, S., & Menna, R. (2006). An evaluation of a group ıntervention for parents with aggressive young children: Improvements in child functioning, maternal confidence, parenting knowledge and attitudes. *Early Child Development and Care, 176* (6), 605-620.

LEVİNGER, A. C. (1982). Effects of one versus two-parent participation in parent training. *Dissertation Abstracts International.*

MAHONEY, G., Kaiser, A., Girolametto, L., MacDonald, J., Robinson, C, Safford, P., & Spiker D. (1999). Parent education in early ıntervention: A call for a renewed focus. *Topics In Early Childhood Special Education, 19*(131), 131-140.

MEB, (2013). *Aile eğitimi programlarının (0-18 yaş) değerlendirilmesi araştırması.* Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü, Ankara.

MEB, (2014). *Aile eğitimi kurs programı (0-18 yaş çocuğu olan ailelere).* Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü, Ankara.

MOKUAU, N. & Manos, M. J. (1989). A behavioral model for training aren't social casework. *The Journal of Contemporary Social Work,* 479-487.

MYERS, R. (1996). *Hayatta kalan on iki.* (A. Bakay ve E. Ünlü, *çev.*). Ankara: AÇEV.

RİTTER, K. B. (2003). *An exploration of mothers' perceptions of the value from attending an adlerian study group based on the active parenting today program* (Unpublished Ph.D.Thesis). Georgia State University, Atlanta, Georgia, USA.

SAMANCI, O. (2016). *Okul ve hayat başarısında ailenin rolü.* Erzurum: Nitel Yayınları.

SANDERS, M. R., Markie-Dadds, C., & Turner, K. M. T. (2003). Theoretical, scientific and clinical foundations of the triple p-positive parenting program: A population approach to the promotion of parenting competence. *Parenting Research and Practice Monograph, 1*; 1-21.

ŞEN, S. (2001). Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Eğitim Gereksinimlerinin Saptanması ve Hizmet İçi Eğitim ile Yetiştirilmesi. X Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi 7-9 Haziran 3: 1471-1480.

TAŞKIN, N., & Erkan, S. (2009). Babalara verilen eğitimin babaların çocuklarıyla ilgilenmelerine etkisi: deneysel bir çalışma. *Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi, 37*, 136-148.

TEMEL, Z. F. (2003). *Aile eğitim modeli, Dünya'da ve Türkiye'deki uygulamalar, erken çocukluk eğitimi politikaları: Yaygınlaşma, yönetişim ve yapılar toplantısı raporu.* İstanbul: AÇEV Yayınları.

ÜSTÜNOĞLU, Ü. (10 Mayıs 1991). *Aile eğitimi paneli* (İ. Çayboylu, *ed.*). Ankara: T.C. Başbakanlık Aile Araştırma Kurumu Başkanlığı Genel Yayın No: 22, 80-89.

YILDIRIM, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (3. baskı). Ankara: Seçkin Yayınları.

YILDIRIM, M. (2012). *Kuruma dayalı aile eğitim programlarının ilköğretim 5. Sınıf öğrencilerinin okul başarılarına etkileri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Niğde Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Niğde.

MİLLÎ EĞİTİM ● Cilt: 51 ● Bahar/2022 ● Sayı: 234, (1357-1380)

MESLEKİ VE TEKNİK ANADOLU LİSESİ ÖĞRENCİLERİNİN OKULA YABANCILAŞMAYA YÖNELİK GÖRÜŞLERİ VE MESLEKİ EĞİTİME YÖNELİK TUTUMLARI

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Zeynep ÖZTÜRK[1], Süleyman GÖKSOY[2]

1 Uzman Öğretmen, Düzce İbn-i Sina Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, Düzce/Türkiye, ORCID: 0000-0001-8969-7964.

2 Prof. Dr., Düzce Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Düzce/Türkiye, ORCID: 0000-0002-7151-0863.

Geliş Tarihi: 03.01.2021 **Kabul Tarihi:** 08.04.2021 **DOI:** 10.37669 milliegitim.852826

Öz: Bu araştırmada Mesleki ve Teknik Anadolu lisesindeki 11 ve12. sınıf öğrencilerinin okula yabancılaşmaya yönelik görüşleri ve mesleki eğitime yönelik tutumları ele alınmıştır. Araştırmanın evrenini Düzce'nin Merkez ilçesindeki 339 Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesindeki öğrencilerin okula yabancılaşma düzeyleri genel anlamda düşük çıkmıştır. Bunun yanında mesleki eğitime yönelik tutum düzeylerinin ise yüksek çıkarak olumlu tutuma sahip olduklarını göstermesinin yanında, sınıf düzeyleri arasındaki fark 12. sınıf öğrenciler lehine anlamlı bulunmuştur. Okutulan programlar açısından elde edilen bulgulara bakıldığında ise okula yabancılaşma ve anlamsızlık ile sosyal uzaklık alt boyutları açısından anlamlı bir fark bulunmamasına karşın, sağlık meslek lisesi öğrencilerinin güçsüzlük boyutunda, ticaret lisesi öğrencilerinin de kuralsızlık boyutunda daha yüksek ortalamaya sahip oldukları, dolayısıyla bu alt boyutlarda daha çok okula yabancılaştıkları görülmüştür. Mesleki eğitime yönelik tutumların da okul türleri açısından farklılaştığı görülmektedir. Bu fark sağlık meslek lisesi öğrencilerinin lehinedir. Bunun yanında okula yabancılaşmanın alt boyutlarından olan güçsüzlük boyutunda kız öğrenciler, kuralsızlık boyutunda ise erkek öğrenciler daha fazla yabancılaşmaktadırlar. Öğrencilerin okula yabancılaşmaya yönelik görüşleri ve mesleki eğitime yönelik tutumları arasında ise negatif yönlü orta düzeyde ilişki mevcuttur. Öğrencilerin okula yabancılaşma ve alt boyutlarının düzeyleri arttıkça mesleki eğitime yönelik tutum düzeyleri düşmektedir.

Anahtar Kelimeler: Yabancılaşma, mesleki eğitim, tutum, işletmelerde beceri eğitimi.

VOCATIONAL AND TECHNICAL ANATOLIAN HIGH SCHOOL STUDENTS' OPINIONS FOR SCHOOL ALIENATION AND THEIR ATTITUDES FOR VOCATIONAL EDUCATION

Abstract :

In this study, 11th and 12th grade students attitudes towards alienation from school and their attitudes towards vocational education were discussed. The population of the study consists of 339 vocational and technical anatolian high schools students in Düzce Central District. As a result of the study, vocational and technical high school students' level of alienation from school was generally low. In addition to the high levels of attitudes towards vocational education, was found to be high, indicating that they have a positive attitude and the difference between grade levels was found to be significant in favor of 12th grade students. According to the findings obtained in terms of the programs studied, despite there was no significant difference in terms of alienation to the school and meaninglessness and social distance sub-dimensions, it was seen that health vocational high school students had higher average in powerlessness dimension and commercial high school students had higher average in lawlessness dimension Attitudes towards vocational education differ in terms of school types. This difference is in favor of vocational school of health students. In terms of gender, there was no significant difference between attitudes towards both alienation to the school and vocational education. Besides, female students become more alienated from the powerlessness dimension which is one of the sub-dimensions of alienation from school and in the dimension of lawlessness, male students become more alienated. There is a medium level negative correlation between attitudes towards alienation to the school and attitudes towards vocational education. As the levels of alienation and sub-dimensions of students increase, their attitudes towards vocational education decrease.

Keywords: Alienation, vocational education, attitude, skill training in enterprises.

1. Giriş

Mesleki eğitim, dünyada ve Türkiye'de her zaman önemini korumuş, tarihi çok eski dönemlere dayanan, eğitimin özel bir alanı olmuştur. Bireylerin hayatlarını nitelikli bir şekilde sürdürebilmeleri için yatkınlık ve becerilerinin ön plana çıkarılması, bu becerilere uygun bir meslek kazanması ancak mesleki eğitimle mümkün olmaktadır.

Mesleki eğitimin genel eğitimden ayrıştırılamayacağı, bunun yanında işletmelerden ve çalışma hayatından da ayrı tutulamayacağı çok açıktır. Bu nedenle söz konusu alanda istenen başarıyı elde edebilmek için, teorik ve uygulamalı mesleki eğitim yöntemleri uygulanmış ve genel eğitime entegre edilerek iyileştirilmeye çalışmıştır. Türkiye'de bugün uygulanan mesleki ve teknik eğitimin şekillenmesinde, Dokuzuncu Beş Yıllık Kalkınma Planı'nın (2007-2013) önemi büyüktür. Bu plan, teorik ve uygulamalı eğitimi birleştiren, Mesleki Eğitim Kanunu'nda da "işletmelerde beceri eğitimi" olarak anılan modelin daha sistemli bir şekilde doğmasına zemin hazırlamıştır.

2. Kavramsal Çerçeve

2.1. Mesleki Eğitim

Türkiye'de eğitim sistemi genel olarak temel eğitim, ortaöğretim ve yükseköğretimden oluşmakta olup, mesleki eğitim bu sistemin ortaöğretim aşamasında yer almaktadır. Ortaöğretim, kökeni temel eğitime dayanan genel, mesleki ve teknik eğitim öğretim kurumlarının tümünü kapsamaktadır. Ortak amaç; öğrencilere asgari bir genel kültür kazandırmak, toplumun ve bireylerin sorunlarını tanıtmak ve çözüm yolları aramak, öğrencileri ilgi ve kabiliyetleri doğrultusunda yükseköğretime, mesleğe, iş alanlarına ve geleceğe hazırlamaktır (TUBİTAK, 2005). Türkiye'de mesleki ve teknik eğitim, eğitim öğretimin önemli bir kısmını teşkil etmektedir. Alkan, Doğan ve Sezgin'e (2001) göre mesleki ve teknik eğitim, milli eğitim sistemi bütünlüğünde sektörlerle birlikte planlanması, araştırılması, organize edilmesi ile bunların yönetimi, denetimi ve örgütlenmesidir. UNESCO'ya (2001) göre ise genel eğitim ve profesyonel çalışma hayatı ile işbirliği yapılarak, çeşitli bilimlerin çalışmalarını, mesleklerle ilgili pratik becerileri, anlayış ve bilginin edinilmesini içeren bir süreç olarak tanımlanmaktadır. UNESCO'nun tanımında sektörler arası iş birliğinin önemine ve bilgi, beceriden ziyade tutum ve anlayış geliştirmenin önemine dikkat çekilmektedir. Türkiye'de bu boyut yeni yeni ele alınmaya başlanmış, Milli Eğitim Bakanlığı'nın yayınlamış olduğu 2023 Strateji Belgesi'nde özellikle vurgulanan bir konu olmuştur (MEB, 2018a).

2.1.1. Mesleki eğitimin uygulanışı ve işletmelerde beceri eğitimi: Türkiye'de dört yıllık Mesleki ve Teknik Anadolu Liselerinde adalet, çocuk gelişimi, makine, sağlık hizmetleri gibi 54 alanda eğitim verilmektedir. Öğrenciler dokuzuncu sınıfta tüm liselerle ortak sayılan dersleri ve meslek alanına yönelik bazı meslek derslerini görmektedir. Onuncu sınıfa geldiklerinde ortak derslerin yanında "alan ortak dersi" görmektedirler (sağlık hizmetleri alanı, adalet alanı gibi). 11. sınıfa geldiklerinde öğrencilerin mevcut alanlarına ait dal tercihleri yapılmış olup, tüm liselerde ortak olan kültür derslerinin yanında alan ortak dersleri ve 16 saat da dal dersleri olmak üzere toplam 22 saat teorik ve uygulamalı mesleki eğitime tabi tutulmaktadırlar. 12. sınıfa geldiklerinde ise 20 saat diğer liselerle ortak dersler ve mesleki teorik derslerin yanında 24 saatlik işletmelerde beceri eğitimi uygulaması olmak üzere toplam 28 saatlik mesleki eğitime tabi tutulmaktadırlar. İşletmelerde beceri eğitimini içeren mesleki eği-

tim, sekizer saatten üç günlük bir işletme uygulaması anlamına gelmektedir (MEGEP, 2000). Haftanın iki günü okulda ders gören öğrenciler, kalan üç günü de işletmelere gitmekte ve orada birebir mesleklerini icra etme şansı elde etmektedirler. İşletmelerde görülen mesleki eğitime mevzuatta "işletmelerde beceri eğitimi" veya "işletmelerde mesleki eğitim" denilmektedir (MEB, 2018b).

2.1.2. Mesleki eğitimin olumlu ve olumsuz yönleri: Mesleki ve teknik eğitimin öğrencilerin öğrenim yaşantısına, okula, öğretmenlerine, iş yerlerine ve çalışma piyasasına olumlu ve olumsuz etkilerini ortaya koyan çalışmalar mevcuttur. Eğitim şeklinin daha çok birden fazla duyuya hitap etmesi, gerçek veya gerçeğe yakın ortamlarda mesleki deneyimlerin edinilmesi, uygulamalı olan derslerin sıkıcılıktan uzak olması gibi faydalar sıralanabilir (UNITED NATIONS, 2001: Özkan, 2017). İş dünyası ile koordine edilerek uygulanan mesleki ve teknik eğitim, becerilerin iş dünyasının talepleriyle uyuşmasına zemin hazırlar. Bilhassa 12. sınıf düzeyinde uygulanan işletmelerde beceri eğitimi sayesinde iş dünyasındaki yeniliklerin takip edilmesi yenileşmeyi destekler. Öğrenciler açısından bakıldığında ise öğrenim süresince gerçek ortamlarda beceriler kazanırken, para kazanmanın zevkini elde ederler, öğrencilerde sorumluluk bilinci gelişir, iş dünyasının kurallarını benimserler (UNESCO-UNEVOC, 1996: Tan, 2009). Ayrıca bu duruma belli bir süre maruz kalmak onlarda mesleklerine ve mesleki eğitime karşı olumlu bir tutum gelişmesini sağlar.

Bu gibi olumlu beklentilerin yanında, yapılan bazı araştırmalar işletmelerde beceri eğitimiyle ilgili farklı sorunları ortaya koymaktadır. Öğrencilerin işletmelerde veya atölyelerde mesleklerini icra ederken kazandıkları özgüven, bir şeyler başarıyor olma duygusu, okula gelince pasif hale gelen öğrenciyi okul kurallarına karşı bir tutuma itebilmektedir (Kayır ve Kılıç, 2004). Diğer yandan uygulamalı atölye derslerini daha eğlenceli bulan öğrenciler, teorik derslerden ve kültür derslerinden sıkılabilmektedir (Candeğer, Van, Güllü ve Eldiroğlu, 2013). Poyraz, Bozkuş ve Dağlı'nın (2016) yapmış olduğu bir diğer araştırmanın sonuçlarına göre ise mesleki eğitimin teknik yapısı haftayı iki ayrı parçaya bölmekte ve öğrenciler bu parçaların birinden diğerine geçmekte sorunlar yaşamaktadır.

2.2. Okula Yabancılaşma

Mesleki eğitimin farklı boyutlar içermesi ve bir kısmının okul dışındaki ortamlarda geçmesi okula yabancılaşma ve uyum kavramını gündeme getirmektedir. Toplum içerisinde olduğu gibi okul içerisinde de bireyler yaşantılarını bir düzen içerisinde, belli kurallar ve kültürler düzeyinde sürdürmektedirler. İnsanlarla ilişkiler iletişimi, sosyalleşmeyi, bir gruba ait olmayı gerektirir. Günümüzde bireyin sosyalleşmesi, bir örgüt kültürüne dahil olması önemli olmakla birlikte bazı his ve davranışlar kişiyi grubun dışına atmaktadır. Bu durum birçok kaynakta "yabancılaşma" olarak nitelendirilmektedir. "Okula yabancılaşma" kavramı ise öğrencilerin okul toplumu içerisinde kendini okula ait hissetmemesi, okulun mevcut yapısını ve kurallarını benimseye-

memesini ifade eder. Öğrencinin okula yabancılaşmasıyla ilgili olarak Rodriguez'in (1997) "öğrenciler bir yabancının isteklerine ve bazen düşmanca bir ortama hazırlıksız oldukları zaman kaybolurlar ve yabancılaşırlar" şeklinde ifade ettiği aktarılmıştır (Şimşek ve Akdemir, 2015). Buradaki düşmanca ortam ifadesi, yeni karşılaşılan kurallar, disiplin, stres yaratan istek ve beklentiler, yeni görevler olarak nitelendirilebilir. Bu durum mesleki eğitimde, öğrencilerden beklenen yeni görevler ve okul dışı beceri eğitimi için gidilen yeni ortamların özellikleri gereği öğrencilerden çeşitli beklentiler şeklinde de yorumlanabilir.

Yabancılaşma kavramı alt boyutlara ayrılarak incelenmektedir. Anlamsızlık, güçsüzlük, kuralsızlık ve sosyal uzaklık olarak nitelendirilen boyutların her birinde farklı özellikler ön plana çıkmaktadır (Şimşek ve Akdemir, 2015). Anlamsızlık boyutu Seeman'a (1959) göre, kişinin içinde bulunduğu durumu ve hayatı ilişkilendirmede güçlük çekmesi, neden-sonuç ilişkisini kuramaması, mevcut durumunu anlamsız ve boş algılamasıdır (Çelik, 2005). Güçsüzlük boyutunda farkındalık durumu mevcuttur. Kişinin kendi kararlarını vermede dış faktörlerin etkisinde kalması, kendi karakterini ve kararlarını hayatına etkin şekilde yansıtamaması, sonucu değiştirmek için gücünün yetmeyeceğine inanmasıdır (Seeman, 1959; Çelik, 2005). Kuralsızlık boyutu, hedefe ulaşmak için mevcut normların görmezden gelinmesi durumudur. Bu boyutta bir amacın varlığı söz konusu olup bunu gerçekleştirmek için mevcut düzene karşı gelme eğilimi ortaya çıkmaktadır. Amacın sosyal normlara uygun olmaması durumunda kuralları çiğneme davranışı görülmektedir (Tezcan, 1985). Yalıtılmışlık, soyutlanma, sosyal izolasyon gibi farklı ifadelerle de tanımlanan sosyal uzaklık boyutu ise, içinde bulunulan topluma ait kuralları benimseyememe veya kısmen benimseme durumudur (Tezcan, 1985).

2.3. Mesleki Eğitime Yönelik Tutum

Mesleki eğitimde öğrencilerin maruz kaldığı eğitim yöntem ve sistemleri mesleklerine karşı da çeşitli tutumlar geliştirebilmektedir. Tutum, bir durumu kabul ya da reddetmeye yönelik bir eğilim olarak açıklanmaktadır. Kişinin bir nesne ya da duruma karşı sürekli ve düzenli olan inanç ve duygu durumudur. Tutumlar kişinin sahip olduğu bilgiye, duyguya ve inanca göre şekillenir. Sonuç olarak da tepki ve davranışlar açığa çıkar (MEB, 2018).

Yapılan çalışmalar bilhassa işletmelerde beceri eğitimiyle ilgili bazı tutum değişimlerini ele almıştır. İşletmelerde beceri eğitimine yönelik oluşan olumsuz tutumların sebeplerinden biri okul ile işyeri eğitimi arasında yaşanan koordinasyon problemi olarak düşünülmektedir. Okulda verilen eğitim ile işyerinde görülen uygulamalı eğitim arasında farklılıklar olması durumunda uyum sağlamada güçlük çeken öğrenciler bu sorunu ilk yaşayan kişiler olmaktadır. Bu durum öğrencilerin hem kurumlara hem de okula uyumunu güçleştirmekte, mesleki eğitimle ilgili de olumsuz algılara yol açmaktadır (Poyraz, Bozkuş ve Dağlı, 2016). Diğer yandan da öğrencilerin mesleki eğitimle

birlikte el becerilerinin geliştiği yaşlarda bir alana uyumunun sağlanması bireyin geleceğini şekillendirmede önemli bir adımdır. Öğrencinin elde ettiği becerilerle birlikte özgüven kazanması, genç yaşta üretime katılmanın vermiş olduğu işeyararlık duygusu olumlu tutumun gelişmesi için önemlidir. Aynı şekilde edindiği mesleki yeterlilikle bir istihdam olanağının olması da mesleki eğitime yönelik olumlu tutum geliştirebilen bir sebep olabilmektedir. Bilhassa işletmelerde yapılan beceri eğitimlerinin öğrencilerin mesleklerine uyumunu artırdığı, olumlu mesleki tutumlarının artmasına katkıda bulunduğu yapılan araştırmalarda elde edilen bir bulgudur (Özsayar, 2008: Gülegül ve Uygur, 2011).

3. İlgili Araştırmalar

3.1. Okula Yabancılaşma ile İlgili Araştırmalar

Çelik'in 2005 yılındaki "Orta Öğretim Öğrencilerinin Okula Yabancılaşma Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi" başlıklı araştırmasında 598 öğrenciye ölçek uygulanmıştır. Araştırmanın sonucuna göre okula yabancılaşma düzeyi yüksek olan öğrencilerin, öfke ifade düzeylerinin de yüksek olduğu görülmüştür. Yegin'in (2007) "Meslek Lisesi Öğrencilerinde Görülen İstenmeyen Davranışlarda Yönetici ve Öğretmenlerin Etkileri" başlıklı araştırmasında 320 öğrenciye ölçek uygulanmıştır. Okul türlerine bakıldığında endüstri meslek lisesi öğrencilerinin disiplin problemlerinin az olduğu, bunda ise bir konuda meslek sahibi olacağını bilmenin, özgüvenlerinin yüksek olmasının etkili olduğu belirtilmiştir. Coşkun ve Altay (2009) "Lise Öğrencilerinde Yabancılaşma ve Benlik Algısı İlişkisi" başlıklı bir çalışma gerçekleştirmiş, 352 öğrencinin okula yabancılaşma düzeylerini incelemiştir. Çalışmada meslek lisesi öğrencilerinin okula yabancılaşma düzeyleri oldukça yüksek bulunmuştur. 1788 öğrenci ile gerçekleştirilen "Yalnızlık ve Tükenmişlik Arasındaki İlişkilerin Araştırılması" adlı çalışmada erkek öğrencilerin yabancılaşmalarının kız öğrencilere göre yüksek düzeyde bulunduğu tespit edilmiştir. Ayrıca okula yabancılaşmanın tükenmişlik düzeyini de artırdığı görülmüştür (Lin ve Huang, 2012). Candeğer ve diğerlerinin (2013) "Meslek Lisesinde Okuyan Öğrencilerin Kültür Dersleri Hakkındaki Görüşleri (Güvercinlik Teknik Ve Endüstri Meslek Lisesi Örneği)" başlıklı araştırmasında 80 öğrenci ile çalışılmıştır. Öğrencilerin devamsızlık problemlerinin daha çok iki gün okulda gördükleri derslerden yaptıkları, işyerlerinde veya atölyelerde aldıkları dersleri daha verimli buldukları görülmektedir.

Gedik (2014) tarafından yapılan "Ortaöğretim Öğrencilerinde Okul Yaşam Kalitesi Bağlamında Okula Yabancılaşma" başlıklı araştırmanın örneklemini 515 öğrenci oluşturmaktadır. Okula yönelik duygular boyutunda 10 ve 11. sınıf öğrencileri 12. sınıf öğrencilerine göre daha olumlu algılara sahiptir. Öğrencilerin okulda kaldıkları yıl arttıkça okula yabancılaşma düzeylerinin de arttığı görülmüştür (Gedik, 2014). Atik (2016) tarafından gerçekleştirilen "Akademik Başarının Yordayıcıları Olarak Öğretmene Güven, Okula Karşı Tutum, Okula Yabancılaşma ve Okul Tükenmişliği" başlıklı

araştırmada araştırmanın evreni, 2015-2016 eğitim öğretim yılında, Malatya ilinde öğrenim gören anadolu lisesi öğrencilerinden oluşmaktadır. Araştırma sonucunda okula yabancılaşma ve okula yönelik tutum arasında pozitif bir ilişki olduğu görülmüştür. Nitekim okula yabancılaşma arttıkça okula yönelik olumsuz tutum da artmaktadır. Pala (2016) tarafından yapılan "Ortaöğretim Öğrencilerinin Okula Yabancılaşma Sorunu: İstanbul İli Silivri İlçesi Örneği" başlıklı araştırmada 444 öğrenci ile çalışılmıştır. Okul türlerine göre bakıldığında sosyal uzaklık alt boyutunda meslek lisesi öğrencilerinin aleyhinde bir farklılaşma görülmektedir. Tümkaya (2016) tarafından yapılan "Sınıf Öğretmenliği Öğrencilerinin Tükenmişlik ve Yabancılaşma Düzeylerinin İncelenmesi" isimli araştırmaya göre erkek öğrencilerin ve son sınıf öğrencilerinin okula yabancılaşma düzeyleri daha yüksektir.

3.2. Mesleki Eğitime Yönelik Tutum ile İlgili Araştırmalar

TUBİTAK (2005) tarafından yayınlanan "Vizyon 2023 Teknoloji Öngörü Projesi; Eğitim ve İnsan Kaynakları Sonuç Raporu ve Strateji Belgesi"ne göre, öğrencilerin meslek liselerinde genel olarak aldıkları eğitimden memnun olmadıkları görülmüştür. Eğitim Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı (EARGED) tarafından 2006 yılında yapılan araştırmada 500 meslek dersi öğretmeni, 1000 öğrenci ve 500 işletme yetkilisine ulaşılmış, meslek liselerinde uygulanan öğretme öğrenme tekniklerini öğrencilerin yetersiz bulduğu, işletmelerde alınan eğitimleri de meslekleri için oldukça yeterli görmektedirler (MEB, 2006). Çelik'in (2007) "Mesleki Teknik Ortaöğretim Kurumlarının Tercih Nedenleri ve Yüksek Öğrenime Hazırlama Açısından Eğitici ve Öğrenci Görüşleri (İstanbul İli Kartal İlçesi Örneği)" başlıklı araştırmasına göre, 2840 öğrenci ve 535 yönetici ile yapılan çalışma sonucunda, öğrencilerin yarıdan fazlası kendi alanlarıyla ilgili bir meslekte çalışmak istemekte fakat aldıkları eğitimi yetersiz görmektedirler. Özsayar'ın (2008) 'Meslek Lisesi Öğrencilerinin Yaptıkları Stajların Mesleki Gelişimlerine Etkileri' adlı çalışmasında 500 öğrenciden elde edilen verilere göre işletmelerde beceri eğitimi uygulamasında alınan bilgilerin mesleki gelişim açısından olumlu olduğu ve meslekle-rine yönelik görüşlerinin olumlu yönde etkilendiği sonucuna varılmıştır.

Gülegül ve Uygur'un (2011) 'İşletmelerde Mesleki Eğitim ile Staj Uygulamalarının Değerlendirilmesi' çalışmasında Türkiye genelinde öğretmen, öğrenci ve usta öğreticilerden oluşan toplam 4150 kişi ile çalışılmıştır. Araştırmanın sonucunda özetle, işletmelerde yapılan beceri eğitimlerinin öğrencilerin mesleğe uyumunu artırdığı, olumlu mesleki tutum ve alışkanlıklarının artmasına katkıda bulunduğu ortaya çıkmıştır. Günbayı ve Tokel'in (2014) "Teknik ve Meslek Liselerinde Meslek Derslerinin Etkililiğine İlişkin Yönetici, Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri" başlıklı, mesleki ve teknik anadolu lisesinde, bir müdür, bir müdür yardımcısı, beş bölüm şefi, beş teknik öğretmen ve 10 öğrenci ile yaptığı çalışmasında öğrencilerin beceri eğitimine yönelik olumsuz tutumları ön plana çıkmaktadır. Öğrenciler iş yerine zamanında gitmemekte, yaptıkları beceri eğitiminin zaman kaybı olarak görmekte ve stajı tamamlamak istememektedirler.

Kalkan'ın "Meslek Liselerini Tercih Etmede Etkili Olduğu Düşünülen Faktörlerin İkili Karşılaştırmalar Yöntemiyle Ölçeklenmesi" başlıklı araştırması 979 öğrenci ile yürütülmüştür. Araştırmada öğrencilerin meslek liselerini tercih etme nedenleri öğrenilmeye çalışılmış olup, meslek sahibi olabilmek, kısa sürede iş sahibi olmak, meslek derslerinin ağırlıklı olması gibi gerekçeler ön plana çıkmaktadır. Meslek liselerini tercih etmede işletmelerde beceri eğitiminde ücret alınması da bir gerekçe olarak görülmektedir. Aynı zamanda iki gün okul, üç gün işletme uygulaması için de uyum problemleri yaşandığı yönünde çıkarımlar mevcuttur (Kalkan, 2014b). Kap ve Güneş'in "Sağlıkla İlgili Bölümleri Olan Özel Liselerin Mevcut Sorunlarına Yönelik Öğrenci ve Öğretmen Görüşleri" başlıklı çalışmasında 80 öğrenci ile sekiz öğretmenin görüşlerine başvurulmuştur. Elde edilen bulgulara göre stajlara karşı olumlu düşüncelere sahip oldukları sonuçlarına ulaşılmıştır (Kap ve Güneş, 2016).

Thessin, Scully-Russ ve Lieberman'ın (2017), "Bir Lise Sağlık Eğitim Programında Kritik Başarı Faktörleri" başlıklı, Orta Atlantik'teki bir sağlık meslek lisesinde yaptıkları nitel araştırmada öğrencilerin, öğretmenlerin, yöneticilerin ve mezunların görüşlerine başvurulmuş, sınıf içi gözlemler yapılmıştır. Sınıf içerisinde yapılan mesleki eğitim uygulamalarının ve mesleki tecrübesi olan öğretmenlerin, mesleki eğitime yönelik tutumu olumlu yönde etkilediği görülmüştür. Öğrencilerin genel anlamda sağlık eğitimini sevdiklerini, isteyerek tercih ettiklerini ve burada başarılı olmalarının sebebini ilgilerine bağladıklarını ifade ettikleri sonucu ortaya çıkmıştır.

4. Araştırma

4.1. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi öğrencilerinin okula yabancılaşmaya yönelik görüşleri ve mesleki eğitime yönelik tutumları arasındaki ilişkiyi incelemektir. Bu amaçla araştırmanın problem cümlesi şu şekilde ifade edilmiştir; Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi öğrencilerinin okula yabancılaşmaya yönelik görüşleri ve mesleki eğitime yönelik tutumları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

4.2. Araştırmanın Alt Problemleri

1. Mesleki ve Teknik Anadolu lisesi öğrencilerinin;

a) Okula yabancılaşmaya yönelik görüşleri ne düzeydedir?

b) Mesleki eğitime yönelik tutumları ne düzeydedir?

2. Kişisel değişkenleri (cinsiyetleri, sınıf düzeyleri ve okudukları program);

a) Okula yabancılaşmaya yönelik görüşlerinde anlamlı fark oluşturmakta mıdır?

b) Mesleki eğitime yönelik tutumlarında anlamlı fark oluşturmakta mıdır?

3. Okula yabancılaşmaya yönelik görüşleri ile mesleki eğitime yönelik tutumları arasında anlamlı ilişki var mıdır?

4.3. Araştırma Modeli

Bu çalışmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Birden fazla özelliğe ait veriler arasındaki ilişkiyi sorgulayan çalışmalar ilişkisel tarama modelindedir (Can, 2016; Neuman, 2016; Büyüköztürk, 2017). Değişkenler arasındaki ilişki araştırmacıya fikir verebilir. Bu araştırma mesleki ve teknik anadolu lisesi öğrencilerinin okula yabancılaşmaya yönelik görüşlerini ve mesleki eğitime yönelik tutumlarını incelerken, aynı zamanda okula yabancılaşmanın mesleki eğitime yönelik tutum ile ilişkisini sorgulayan ilişkisel bir araştırmadır.

4.4. Araştırmanın Evreni

Araştırmanın çalışma evrenini 2018-2019 eğitim öğretim yılında Düzce merkez ilçede bulunan yedi kamu Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesinde öğrenim gören 11 ve 12. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Düzce İl Millî Eğitim Müdürlüğü, Mesleki ve Teknik Eğitim Birimi'nden alınan istatistiksel verilere göre araştırmanın çalışma evrenini oluşturan okullarda 1151 öğrenci 11. sınıf ve 1172 öğrenci 12. sınıf olmak üzere toplam 2323 öğrenci öğrenim görmektedir. Çalışmanın evrenini oluşturan yedi Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesinin tamamına ulaşılmış ve dört okuldan dönüt alınmıştır. Dönüt alınan okulların öğrencileri araştırmaya dahil edilmiştir.

Tablo 1. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Okullara, Sınıf Düzeylerine ve Cinsiyetlerine Göre Dağılımı

Okul Adı	**11. Sınıf (n)**	**12.Sınıf (n)**	**Toplam (n)**
Borsa İstanbul Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	**64**	**70**	**133**
Adnan Menderes Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	**33**	**34**	**67**
Zübeyde Hanım Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	**35**	**36**	**71**
İbn-i Sina Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	**33**	**35**	**68**
Toplam	**165**	**175**	**339**

	Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Cinsiyetleri			
	Kız		**Erkek**	
Okul Adı	**f**	**%**	**n**	**%**
Borsa İstanbul Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	**-**	**-**	**133**	**100**
Adnan Menderes Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	**31**	**46,2**	**36**	**53,8**
Zübeyde Hanım Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	**71**	**100**	**-**	**-**
İbn-i Sina Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	**38**	**55,8**	**30**	**44,1**
Toplam	**140**	**41,3**	**199**	**58,7**

Tablo 1'de dönüş yapan öğrenci sayıları görülmektedir. Endüstri meslek lisesi programındaki Borsa İstanbul Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi'ndeki (MTAL) 133 öğrencinin 48.1'i 11. sınıf, yüzde 51.9'u ise 12. sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır. Ticaret lisesi programındaki Adnan Menderes MTAL'deki 67 öğrencinin ve kız meslek lisesi programındaki Zübeyde Hanım MTAL'deki 71 öğrencinin yüzde 49,2'si 11. sınıf, yüzde 50,8'i 12. sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır. Sağlık meslek programındaki İbn-i Sina MTAL'den örnekleme dahil edilen 68 öğrencinin ise yüzde 48,5'i 11. sınıf, yüzde 51,5'i ise 12. sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır.

Tablo 1'de okulların cinsiyetlere göre dağılımına bakıldığında Borsa İstanbul Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi'nin tamamının erkek olduğu görülmektedir. Zübeyde Hanım Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi de kız meslek lisesi programı olduğundan öğrencilerin tamamı kızdır.

4.5. Veri Toplama Araçları

Veri toplamak için iki ölçek ve bir kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Kişisel bilgi formu araştırmanın değişkenlerine göre araştırmacı tarafından düzenlenmiştir. "Okula Yabancılaşma Ölçeği" ve "Mesleki Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği" gereken izinler alınarak kullanılmıştır.

Kişisel bilgi formu kısmında öğrencilerin okudukları okulun adı, sınıf düzeyi ve cinsiyet bilgileri bulunmaktadır. Öğrencilerin okula yabancılaşma tutumlarını ölçmek için, Şimşek, Abuzar, Yeğin, Şimşek ve Demir'in 2015'te meslek lisesi öğrencileri üzerinde çalışarak geliştirdiği "Okula Yabancılaşma Ölçeği" ve mesleki eğitime yönelik tutumlarını ölçmek için de Kalkan'ın 2014'te meslek lisesi öğrencileri için geliştirdiği "Mesleki Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği" kullanılmıştır.

OYÖ'yü geliştiren Şimşek ve diğerlerinin (2015), ölçeğin güvenirliğini ölçmek için hesapladığı Cronbach's Alfa değerleri, toplam ölçek için 0,86 olarak bulunmuştur. Bu araştırmada ise bu değer 0,91 bulunmuştur. Ölçekte yalnızca 19. madde ters kodlanmıştır. Ters kodlama işlemi yapıldıktan sonra elde edilen ortalamalar öğrencilerin okula yabancılaşma düzeylerini belirlemektedir. OYÖ beşli likert tipinde olup aralıkları 1,00-1,80 arası: Hiç Katılmıyorum, 1,81-2,60 arası: Çok Az Katılıyorum, 2,61–3,40 arası: Kısmen Katılıyorum, 3,41–4,20 arası: Oldukça Katılıyorum, 4,21–5,00 arası: Tamamen Katılıyorum şeklindedir.

MEYTÖ'yü geliştiren Kalkan (2014) tarafından da ölçeğin güvenirliğini ölçmek için hesaplanan Cronbah's Alfa değeri 0,97 olarak bulunmuştur. Bu araştırmada da ise ölçeğin alfa değeri 0,93 olarak hesaplanmıştır. Ölçekteki 2, 4 6 8, 10, 12, 14, 16, 18, 20, 21, 23, 25, 27, 30, 32 ve 34. maddeler ters kodlanmıştır. Ölçekte 1,00-1,80 arası: Kesinlikle Katılmıyorum; 1,81-2,60 arası: Katılmıyorum; 2,61–3,40 arası: Kararsızım; 3,41–4,20 arası: Katılıyorum; 4,21–5,00 arası: Tamamen Katılıyorum şeklinde puanlanmaktadır.

4.6. Veri Analizi

Verilerin analizinde SPSS istatistik programı kullanılmış, veriler araştırmacı tarafından programa girilmiştir. Verilerin normal dağılım gösterip gösterilmediğini belirlemek için demografik değişkenlerin çarpıklık basıklık değerlerine ve ardından Kolmogorov-Smirnov Testi sonuçlarına bakılmıştır.

Bir dağılımın çarpıklık ve basıklık değerleri [-1, +1] sınırları içerisinde kalmak suretiyle normalden aşırı sapmalar göstermemektedir (Büyüköztürk vd. 2015). MEYTÖ'ye, OYÖ'ye ve alt boyutlarına ait değerler ve demografik değişkenlerin dağılımı incelendiğinde çarpıklık ve basıklık değerlerinin bir kısmının [-1, +1] aralığında olduğu görülmüştür. Hangi gruplarda, hangi testlerin uygulanacağına karar verebilmek için ayrıca Kolmogorov-Smirnov Testi uygulanmıştır. Sınıf düzeyleri ile ilgili mesleki eğitime yönelik tutum düzeylerine ilişkin karşılaştırmalarda parametrik, diğer bütün alt problemlerin analizinde ise non-parametrik testler kullanılmasına karar verilmiştir.

5. Bulgular

5.1. Birinci Alt Problem: Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi Öğrencilerinin Okula Yabancılaşmaya Yönelik Görüşlerine ve Mesleki Eğitime Yönelik Tutum Düzeylerine İlişkin Bulgular

Tablo 2. Öğrencilerin Okula Yabancılaşma Düzeyleri

	Okula Yabancılaşma Düzeyleri		
OYÖ ve Alt Boyutları	**n**	$\overline{x}$	**Ss**
Anlamsızlık	339	**2,58**	,068
Güçsüzlük	339	**2,74**	,063
Kuralsızlık	339	**1,95**	,053
Sosyal Uzaklık	339	**2,95**	,045
OYÖ Toplam	339	**2,50**	,047

Tablo 2'de sosyal uzaklık alt boyutunun ($\overline{x}$=2,95) ile en yüksek ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. İkinci olarak güçsüzlük boyutu da 'kısmen katılıyorum' düzeyinde görülürken ($\overline{x}$=2,74), anlamsızlık ($\overline{x}$=2,59) ve kuralsızlık boyutunun da ($\overline{x}$=1,95) 'çok az katılıyorum' düzeyinde olduğu görülmektedir. Toplam ölçeğe ilişkin ortalama da 'çok az katılıyorum' düzeyindedir ($\overline{x}$=2,50). Bu sonuçlar öğrencilerin okula yabancılaşma düzeylerinin düşük olduğunu, buna rağmen az da olsa yabancılaşma gösterdiklerini ifade etmektedir.

Tablo 3. Öğrencilerin Mesleki Eğitime Yönelik Tutum Düzeyleri

	Mesleki Eğitime Yönelik Tutum		
	n	**$\overline{x}$**	**Ss**
MEYTÖ TOPLAM	339	**3,63**	,034

Tablo 3'te öğrencilerinin mesleki eğitime yönelik tutum düzeylerinin ($\overline{x}$=3,63) ortalama ile 'katılıyorum' düzeyinde olduğu görülmektedir. Elde edilen bu bulgu, öğrencilerde mesleki eğitime yönelik olumlu tutumun hâkim olduğunu ortaya koymaktadır.

5.2. İkinci Alt Problem: Öğrencilerin Kişisel Değişkenlerine (cinsiyet, sınıf düzeyi ve okudukları program) Göre Okula Yabancılaşmaya Yönelik Görüşlerine ve Mesleki Eğitime Yönelik Tutumlarına İlişkin Bulgular

Tablo 4. Cinsiyete İlişkin Okula Yabancılaşmaya Yönelik Mann Whitney U Sonuçları

Ölçek ve Alt Boyutları	**Sınıf**	**n**	**S.O**	**S.T**	**U**	**p**
Anlamsızlık	Kız	140	167,04	23386,00	13516,00	,640
	Erkek	199	172,08	34244,00		
Güçsüzlük	Kız	140	185,10	25913,50	11816,50	,017*
	Erkek	199	159,38	31716,50		
Kuralsızlık	Kız	140	151,30	21182,00	11312,00	,003*
	Erkek	199	183,16	36448,00		
Sosyal Uzaklık	Kız	140	177,68	24874,50	12855,50	,224
	Erkek	199	164,60	32755,50		
OYÖ Toplam	Kız	**140**	**171,03**	**23944,00**	**13786,00**	**,871**
	Erkek	**199**	**169,28**	**33686,00**		

*p<,05

Tablo 4 incelendiğinde yalnızca güçsüzlük ve kuralsızlık alt boyutlarına ilişkin ortalamalar arasındaki fark anlamlı bulunmuştur (U= 11816,50; U=11312,00, p<0,05). Güçsüzlük boyutunda kız öğrencilerin ortalamasının daha yüksek olduğu görülmektedir (S.O= 185,10). Kız öğrencilerin güçsüzlük boyutu ortalamasının yüksek olması, hedefleri olmasına rağmen bunları gerçekleştirecek gücü kendilerinde bulamadıklarını ortaya koymaktadır. Kuralsızlık boyutunda da erkek öğrencilerin ortalaması yüksek çıkmıştır (S.O= 183,16). Erkek ve kız öğrencilerin anlamsızlık ve sosyal uzaklık sorunu yaşamadıklarını ve ortalamalarının aynı düzeyde olduklarını göstermektedir.

Tablo 5. Sınıf Seviyesine İlişkin Okula Yabancılaşmaya Yönelik Mann Whitney U Sonuçları

Ölçek ve Alt Boyutları	Sınıf	n	S.O	S.T	U	p
Anlamsızlık	11.sınıf	166	179,35	29771,50	12807,50	,084
	12.sınıf	173	161,03	27858,50		
Güçsüzlük	11.sınıf	166	173,09	28733,00	13846,00	,569
	12.sınıf	173	167,03	28897,00		
Kuralsızlık	11.sınıf	166	175,90	29200,00	13379,00	,273
	12.sınıf	173	164,34	28430,00		
Sosyal Uzaklık	11.sınıf	166	178,12	29567,50	13011,50	,133
	12.sınıf	173	162,21	28062,50		
OYÖ Toplam	**11.sınıf**	**166**	**176,41**	**29284,50**	**13294,50**	**,238**
	12.sınıf	**173**	**163,85**	**28345,50**		

Tablo 5 incelendiğinde ortalamalar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmemiştir (U= 13294,50, p>0,05). Diğer bir ifadeyle 11 ve 12. sınıf öğrencilerinin okula yabancılaşma düzeyleri arasında anlamlı bir fark yoktur.

Tablo 6. Öğrencilerin Okudukları Programa İlişkin Okula Yabancılaşmaya Yönelik Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Ölçek ve Alt Boyutlar	Okutulan Program	n	Sıra Ort.	Sd	X^2	p	Anlamlı fark (U)
OYÖ	SML**	68	191,40	,87	6,50	,090	
	TL**	67	179,01				
	KML**	71	153,08				
	EML**	133	163,55				
Anlamsızlık	SML	68	190,71	1,25	5,17	,159	
	TL	67	168,93				
	KML	71	153,30				
	EML	133	168,86				
Kuralsızlık	SML	68	160,99	,99	10,42	,015*	TL-KML
	TL	67	185,65				KML-EML
	KML	71	141,57				
	EML	133	181,90				
Güçsüzlük	SML	68	201,40	1,15	14,48	,002*	SML-KML
	TL	67	184,28				SML-EML
	KML	71	164,97				TL-EML
	EML	133	149,44				
Sosyal Uzaklık	SML	68	193,36	,83	5,30	,151	
	TL	67	162,25				
	KML	71	170,52				
	EML	133	161,68				

*p<,05

** SML : Sağlık meslek lisesi programında eğitim veren lise.
TL : Ticaret lisesi programında eğitim veren lise.
KML : Kız meslek lisesi programında eğitim veren lise.
EML : Endüstri meslek lisesi programında eğitim veren lise.

Tablo 6 incelendiğinde öğrencilerin okudukları program türleri açısından okula yabancılaşma ölçeğinin genel ortalaması ile sosyal uzaklık ve anlamsızlık alt boyutlarının ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır (X^2 = 6,50, Sd = 0,87, p=0,090). Bunun yanında okula yabancılaşmanın kuralsızlık alt boyutu (X^2 = 10,42, Sd = 0,99, p=0,015) ve güçsüzlük alt boyutu (X^2 = 14,48, Sd = 1,15, p=0,002) ortalamaları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir.

Kruskal Wallis Testi sonucunda anlamlı fark çıktığı görülen gruplarda, bu farkın hangi gruplar arasında olduğunu anlayabilmek için Mann Whitney U Testi kullanılabilir (Can, 2016; Büyüköztürk, 2017). Her grup için ayrı ayrı Mann-Whitney U testi yapılmış, çıkan sonuçlar yorumlanmıştır. Öğrencilerin okudukları programa göre kuralsızlık alt boyutu ortalamalarında oluşan anlamlı farkın ticaret lisesi ile kız meslek lisesi ortalamalarından kaynaklandığı görülmektedir. Ticaret lisesi sıra ortalaması (S.O=78,77) iken, kız meslek lisesi sıra ortalaması (S.O=60,75) çıkmıştır. Bu sonuca göre ticaret lisesi öğrencileri, kız meslek lisesi öğrencilerine göre kuralsızlık boyutunda daha çok yabancılaşmaktadırlar. Bunun dışında endüstri meslek lisesi öğrencilerinin (S.O=110,70), kız meslek lisesi öğrencilerine göre (S.O=87,14) kuralsızlık boyutunda anlamlı düzeyde daha fazla yabancılaşmaktadırlar.

Güçsüzlük boyutunda ise sağlık meslek lisesi öğrencilerinin (S.O=77,89), kız meslek lisesi öğrencilerine (S.O=62,44) göre daha fazla yabancılaştığı görülmektedir. Ayrıca yine sağlık meslek lisesi öğrencileri ile (S.O=120,94) endüstri meslek lisesi öğrencileri (S.O=90,80) arasında da anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Ticaret lisesi ve endüstri meslek lisesi karşılaştırıldığında ise ticaret lisesinin sıra ortalamasının (S.O=114,09), endüstri meslek lisesine göre (S.O=93,65) daha yüksek olduğu görülmüştür.

Tablo 7. Öğrencilerin Kişisel Değişkenlerine Göre Mesleki Eğitime Yönelik Tutumlarına İlişkin Mann Whitney U Sonuçları

Ölçek ve Alt Boyutları	**Cinsiyet**	**n**	**S.O**	**S.T**	**U**	**p**
MEYTÖ	Kız	140	181,59	25422,50	12307,50	,068
	Erkek	199	161,85	32207,50		

Ölçek	**Sınıf**	**n**	**x̄**	**Ss**	**t**	**sd**	**p**
MEYTÖ	11.sınıf	166	3,55	0,67	2,22	337	0,02*
	12.sınıf	173	3,70	0,61			

Ölçek ve Alt Boyutlar	**Okutulan Program**	**n**	**Sıra Ort.**	**Sd**	X^2	***p***	**Anlamlı fark (U)**
MEYTÖ	SML	68	214,88	,65	34,98	,000	SML-KML
	TL	67	119,42				SML-EML
	KML	71	187,37				SML-TL
	EML	133	163,26				TL-EML

*p<,05

Tablo 7 incelendiğinde kız ve erkek öğrencilerinin mesleki eğitime yönelik tutum ortalamaları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını ortaya koymak için yapılan Mann Whitney U Testinin sonucuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır (U= 12307,50, p>0,05).

11. sınıf öğrencileri ile 12. sınıf öğrencilerinin mesleki eğitime yönelik tutum düzeyleri arasında anlamlı fark olduğu görülmektedir (t=2,22, p=0,02<0,05). Ortaya çıkan fark 12. sınıflar lehinedir. 12. sınıf öğrencilerinin mesleki eğitime yönelik tutumları 'katılıyorum' düzeyindedir ve 11. sınıf öğrencilerine göre daha olumlu bulunmuştur ($\overline{x}$=3,70).

Öğrencilerin mesleki eğitime yönelik tutum düzeylerinin, okutulan program türüne göre anlamlı bir fark gösterdiği tespit edilmiştir (X^2 = 34,98, Sd = 0,65, p=0,000). Mann-Whitney U testinin sonuçlarına göre ise, mesleki eğitime yönelik tutum açısından kız meslek lisesinde okuyan öğrencilerin sıra ortalamalarının (S.O=83,99), ticaret lisesinde okuyan öğrencilerin sıra ortalamalarına göre (S.O=54,15) anlamlı bir şekilde yüksek olduğu görülmüştür. Aynı şekilde diğer gruplar arasında kıyaslama yapıldığında ise sağlık meslek lisesi sıra ortalamaları (S.O=87,15) ticaret lisesinden, kız meslek lisesinden (S.O=63,18) ve endüstri meslek lisesinden (S.O=91,48) yüksek çıkmıştır. Bunun dışında endüstri meslek lisesi ile ticaret lisesi arasında yapılan kıyaslamada da endüstri meslek lisesinin sıra ortalaması (S.O=108,46) ticaret lisesinden (S.O=84,70) yüksek çıkmıştır. Kız meslek lisesi ile ticaret lisesi arasındaki farka bakıldığında da yine kız meslek lisesi sıra ortalaması (S.O=83,99) iken, ticaret lisesi sıra ortalamasının (S.O=54,15) olduğu görülmektedir. Mevcut sonuçlara göre, sağlık meslek lisesi mesleki eğitime yönelik tutum açısından en yüksek, ticaret lisesi ise en düşük ortalamaya sahip program türü olarak görülmektedir. Bu sonuç üzerinde sağlık çalışanlarının toplumdaki imajı ve kabul görme düzeyi öğrencilerin mesleklerine yönelik olumlu tutum geliştirmesini sağlamış olabilir.

5.3. Üçüncü Alt Problem: Öğrencilerin Okula Yabancılaşmaya Yönelik Görüşleri İle Mesleki Eğitime Yönelik Tutumları Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular

Tablo 8. Öğrencilerin Okula Yabancılaşma ve Mesleki Eğitime Yönelik Tutumları Arasındaki İlişkiye Yönelik Spearman Rho Testi Sonuçları

Ölçek Alt Boyutlar		Anlamsızlık	Güçsüzlük	Kuralsızlık	Sosyal Uzaklık	**Okula Yabancılaşma**
Mesleki Eğitime Yönelik Tutum	r	-,336**	-,313**	-,281**	-,205**	-,343**
	P	,000	,000	,000	,000	,000
	n	339	339	339	339	339

*p<0,01

Tablo 8 incelendiğinde mesleki eğitime yönelik tutum ile okula yabancılaşma ölçeği ve alt boyutları arasında negatif yönde anlamlı ilişki olduğu görülmektedir. Büyüköztürk'e (2017) göre r= 0,00 olduğunda ilişki yok, 0,01-0,29 arasındaysa düşük düzeyde ilişki, 0,30-0,70 arasında ise orta düzeyde ilişki, 0,71-0,99 arasında ise yüksek düzeyde ilişki ve eğer 1,00 ise mükemmel ilişki olduğunu ifade etmektedir. Bu araştırmadaki ilişki, mesleki eğitime yönelik tutum ile anlamsızlık, güçsüzlük ve okula yabancılaşma ile negatif yönde orta düzeyde olup (r=-,336; r=-,313; r=-,343; p<0,01), kuralsızlık ve sosyal uzaklık alt boyutlarıyla da negatif yönde düşük düzeydedir (r=-,281; r=-,205; p<0,01). Elde edilen bulgulara göre mesleki eğitime yönelik olumlu tutum ve kabullenme ne kadar güçlenirse, okuldan uzaklaşma, süreçlerine yabancılaşma, kuralları anlamlandıramama, kendini güçsüz hissetme gibi durumlar o denli zayıflamaktadır.

6. Tartışma ve Sonuç

Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi öğrencilerinin okula yabancılaşmaya yönelik görüşlerinin düzeylerine ilişkin sonuçlarına bakıldığında işletmelerde beceri eğitimi uygulanan 12. sınıf öğrencilerinin okula yabancılaşma düzeyleri genel olarak düşüktür. Bunun yanında okula yabancılaşmaya yönelik görüşleri ve alt boyutlarına ilişkin görüşleri de düşük düzeydedir. Okula yabancılaşmanın en önemli unsurunun "hedef" olduğu düşünüldüğünde mesleki eğitim alan öğrencilerin okula ilk girdiği günden itibaren ne yapacağı ile ilgili belli bir hedefleri olduğu söylenebilir. Bu hedef yabancılaşmanın alt boyutlarını ve sonuç olarak da okula yabancılaşmayı genel anlamda öğrencinin lehine etkileyebilmektedir. Hedeflerini oluşturan mesleği kendilerine kazandıran ve ona ait uygulamaları gerçekleştiren okula yönelik yaklaşım da bu doğrultuda olumlu olarak şekillenir. Öğrencilerin meslekleri ile ilgili uygulamalarda ve işyerlerinde bulunmaları onların mesleklerini anlamlandırmalarına ve bu konuda aracı konumunda olan okulun hedeflerini benimsemelerine katkıda bulunabilir. Okul, öğrenciler için mesleklerine ulaşma çabalarını ve isteklerini destekleyen ve güçsüzlük hissetmelerini engelleyen bir kurum haline gelir. Okula uyum içerisinde olan öğrencinin ise içine kapanma ve sosyal uzaklaşma ihtimali düşer. Ayrıca işletmelerde beceri eğitimi ile ve uygulamalı okul dersleri ile sosyalleşme şansı elde eden öğrencilerin kendilerine güveni artarak sosyalleşmelerine katkıda bulunulmuş olur. Genel anlamda düşük düzeyde olan okula yabancılaşma düzeyleri, meslek lisesi öğrencilerinin hedefleri ile örtüşen eğitimleri almalarının onları okula yaklaştırdığı sonucunu ortaya koymaktadır.

Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesindeki öğrencilerin mesleki eğitime yönelik tutumunun olumlu olduğu görülmektedir. Bu durum işletmelerde ve okulda alınan mesleki eğitime karşı bilhassa gerçek ortamlarda mesleğini icra etme şansı elde eden öğrencilerin daha olumlu bir tutum geliştirdiklerine işaret etmektedir. Bu kurumlarda mesleklere yönelik eğitimler verilirken mesleklerle ilgili gelişmeler sürekli olarak öğrencilere aktarılmakta ve Erasmus +, Marka gibi meslek liselerinin ürünlerini üretime dönüştüren yahut yurt dışında mesleki eğitim imkânları sunan ilgili projelere katılım sağlanmaktadır. Bu çalışmalar öğrencileri sürekli olarak meslekleri ile ilgili uyaranlara

maruz bırakmaktadır. Bu durum da mesleki eğitime yönelik tutumlarını olumlu yönde etkileyebilmektedir.

Okullarda ve iş yerlerinde mesleki eğitime yönelik uygulamalı ve teorik eğitimler de bu tutumu güçlendirebilir. Okullarda yapılan mesleki tanıtım faaliyetleri, mesleki rehberlik çalışmaları destekleyici diğer faktörler olabilir. İlgili bölümlere sahip olan üniversitelere veya işletmelere yapılan ziyaretler, ilgili yayın organlarının takip edilmesi, öğrencilerin mesleğin çalışanları ile staj uygulamaları sırasında etkileşim halinde olmaları gibi nedenler gerekçe olarak sunulabilir. Bilhassa uygulama alanlarında gerçek iş yaşamına uygun koşullarda sorumluluk alma şansı elde eden öğrenciler iş yaşamını tecrübe ederek kendi mesleklerini en iyi şekilde tanıma ve ona karşı tutum geliştirme şansı elde edebilirler.

Araştırmada okula yabancılaşmanın alt boyutlarından güçsüzlük boyutunda erkek öğrencilerin lehine anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Güçsüzlük, ileriye dönük bir hedef olmasına rağmen, kişinin karşısına çıkan engelleri aşacak gücü kendisinde bulamamasıdır. Kız öğrencilerin ortalamasının yüksek olması bu boyutta kendilerini daha çaresiz hissettiklerini ortaya koymaktadır. Kız öğrenciler toplumda daha fazla dış etkene maruz kalabilmektedirler. Çalışma hayatının zorluklarını hesaba katarak doğru hedefler koyma mecburiyeti, cinsiyet rolü gereği kendilerine yöneltilen beklentiler kendilerini güçsüz hissetmelerine neden olabilir.

Kuralsızlık boyutunda ise erkek öğrencilerin ortalaması anlamlı bir şekilde yüksek çıktığı görülmektedir. Kuralsızlık, mevcut hedefe ulaşmada kuralların yok sayılabileceği bir yabancılaşma türünü ifade eder. Erkek öğrenciler de cinsiyet ve yaş dönemi özellikleri gereği, kız öğrencilere oranla daha agresif, sorgulayıcı ve dirençli olabilmektedirler. Bu da okullarda mevcut kuralların çiğnenmesi ve disiplin problemlerinin yaşanmasına neden olabilmektedir.

Anlamsızlık ve sosyal uzaklık ile okula yabancılaşma ölçeğinin genel ortalamasında ise cinsiyetler arasında anlamlı bir fark görülmemektedir. Bu da erkek ve kız öğrencilerin anlamsızlık ve sosyal uzaklık alt boyutları açısından benzer bir algıya sahip olduklarını göstermektedir. Okullarda cinsiyet rolleri ile örtüşen mesleklere ilgili cinsiyette öğrenci alınıyor olması okulların değerlerini benimsemelerini ve anlam vermelerini sağlayabilir. Örneğin kız meslek lisesi programını uygulayan lisenin öğrencilerinin tamamı kızdır. Çocuk gelişimi, tekstil gibi kız cinsiyetinin ilgi alanı sayılabilecek bu meslek alanları öğrencileri daha çok cezbederek aidiyet duygusunun gelişmesinin nedeni olabilir. Aynı şekilde mobilya veya elektrikle ilgili meslek dallarında da erkek öğrencilerin bulunması bu durumu güçlendirebilir.

Öğrencilerin sınıf seviyesine göre okula yabancılaşmaya yönelik görüşlerine ilişkin sonuçlara bakıldığında 11. sınıf öğrencilerinin 12. sınıflara göre anlamlı olmamasına karşın daha fazla yabancılaştığı görülmektedir. Bunun nedeni 11. sınıflarda okul içerisindeki teorik derslerin yoğunluğu olabilir. Öğrenciler yoğun ve çeşitli meslek

dersleriyle ilk defa bu yıl karşılaşmakta ve yılgınlığa düşebilmektedirler. Çünkü bu dersler bir önceki yıla oranla hem sayıca fazla, hem de içerik olarak yenidir. Bir yandan bu yeni bilgileri algılamaya çalışan öğrenciler, diğer yandan çok sayıda ders sınavlarıyla karşı karşıya kalmakta ve kendilerini güçsüz hissedebilmektedirler. Ayrıca bu öğrenciler haftanın beş günü okulda bulunmaktadırlar. Okulun kurallarıyla sürekli olarak karşı karşıya kalan öğrenciler yoğun bir baskı hissedebilmektedirler. Kuralların ve okul idaresinin baskısının verdiği psikolojik durum onları kurallara karşı da yabancılaşmaya itebilir. Genel olarak ölçek ortalamasının düşük çıkmasının nedeni mesleki eğitimin hedef belirlemeye yardımcı olması, belirlenen hedefler doğrultusunda öğrencilere yol göstermesi ve uygulamalı faaliyetlerin okulu daha cazip bir yer haline getirmesi olabilir. Dolayısıyla hedef belirleme konusunda öğrencilerin desteklenmesi, uygulamalı derslerin dışındaki diğer derslerde de eğitim yöntemlerinin uygulamaya dönük olarak çeşitlendirilmesi okula yabancılaşma düzeylerini düşürebilir.

Okutulan program türüne göre okula yabancılaşmanın kuralsızlık ve güçsüzlük alt boyutlarında ise istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Güçsüzlük alt boyutunda sağlık meslek liselerinin ortalamaları diğer okullara göre daha yüksektir. Güçsüzlük boyutu hedeflerinin olmasına karşılık bunu gerçekleştirebileceğine inanmama, bu gücü kendinde hissetmeme durumu ile karakterizedir. Sağlık meslek liselerine giden öğrencilerin okullarını ve sağlık alanını isteyerek tercih etmeleri, buna karşılık, okula girdikten sonra hemşire yardımcısı, ebe yardımcısı, sağlık bakım teknisyenliği gibi meslek dallarının iş dünyasında çalışma alanlarının bulunmaması endişesi, okullarda okutulan derslerin ağır olması neticesinde üniversiteye girebileceklerine de inanamama durumu, okulların kapanma söylemlerinin yarattığı psikolojik baskı durumu da bu sonuçları doğurmuş olabilir. Bu beklenen bir sonuçtur. Sağlık meslek liseleri 2014 yılına kadar hemşirelik, acil tıp teknisyenliği gibi, bakanlıklar ve sektörel düzeyde kabul görmüş alanlarda mezun verdiğinde istihdam açısından herhangi bir endişe yaşanmamaktaydı ve öğrencilerde buna yönelik güven hâkimdi. Fakat 2014 yılından itibaren bu alanların kapatılarak, bakanlıkça ve sektörler açısından tamamen yeni olarak kabul edilen ve çalışma hayatında henüz yeni yeni yer bulmaya çalışan sağlık bakım teknisyenliği, ebe yardımcılığı, hemşire yardımcılığı alanlarının geleceğine yönelik belirsizlikler devam etmektedir.

Kuralsızlık alt boyutunda ise ticaret meslek lisesinin ortalaması diğer okullara göre yüksektir. Ticaret meslek lisesindeki öğrenciler ise, diğer program türlerine göre okulda daha az atölye dersleri görmekte, dersler genellikle ofis, bilgisayar ortamlarında geçmekte ve bu durum okula yönelik tutumlarını etkileyebilmektedir. Beceri eğitimi aldıkları işletmeler de okul ortamıyla benzerlik göstermekte ve hatta bu işletmeler bizzat okullar olabilmektedir. Okuldaki mevcut kurallar oralarda da mütemadiyen devam etmekte olup öğrencileri baskı altına alabilmektedir. Kendilerini okulda tutan ve sıkıcı olduğunu düşündükleri kurallara karşı tutum sergileyebilmekte, disiplin problemleri oluşturabilmektedirler.

Mesleki eğitime yönelik tutum, cinsiyetler arasında anlamlı bir fark göstermemektedir. Mesleki eğitimde bazı mesleklerde cinsiyet ön palana çıkabilmektedir. Fakat bu mesleklerde de yalnızca ona özgü cinsiyette alım yapılmaktadır. Dolayısıyla mesleki eğitimini alan her öğrenci kendi cinsiyetine uygun eğitimi almaktadır. Karma olan okullarda da cinsiyetlere dönük herhangi bir ayrım yaşanmamakta, her öğrenci bu eğitimlerden eşit şartlarda faydalanabilmektedir. Genellikle her hangi bir ayrıma mahal vermeyen çerçeve programlar uygulanmakta, bu durum da aradaki farklılıkları ortadan kaldırmaktadır. Buna ilave olarak sağlık meslek liselerindeki ebe yardımcılığı programı isabetli bir örnektir. Okul karma olmasına karşın, bu programa yalnızca kız öğrenciler alınmakta ve kız öğrencilerin cinsiyet rollerine hitap eden eğitimler verilmektedir. Ortak alan derslerinin çerçeve programları her iki cinsiyete de eşit oranda hitap edebilmektedir.

11. sınıf ve 12. sınıfta okuyan öğrencilerin mesleki eğitime yönelik tutumlarında 12. sınıf öğrencilerinin lehine anlamlı fark olduğu görülmüştür. Mesleki ve Teknik Anadolu Liselerinde 12. sınıf öğrencileri mesleki eğitimi okulda ve işletmede olmak üzere iki yönlü olarak görmektedir. Bu eğitim esnasında mesleğinin bir işçisi gibi çalışmakta, işletmelerdeki işleyişi yakından görerek, meslekleri ile ilgili aklındaki belirsiz birçok konuya cevap bulabilmekte, bir meslek çalışanı gibi işe yaradığını hissedebilmekte ve ayrıca buradan asgari ücretin üçte biri kadar bir maaş alabilmektedir. Diğer yandan sorumluluk, özgüven gibi duyguların gelişmesine de katkı sağlamaktadır. 11. sınıf öğrencileri ise mesleki eğitimi yalnızca okul ortamında teorik ve uygulamalı olarak almaktadır. Okul içerisinde uygulamalı derslerde, okulun atölyelerinde gerçek ortamındaymış gibi uygulamalar yapılmakta ve tabi bu durum hiçbir zaman gerçeğinin verdiği izlenimi verememektedir. Öğrencinin mesleki eğitimi alırken motivasyon olarak görebileceği şeyler genellikle soyut olup, meslekleri ile ilgili meraklarının giderilmesi, hedefledikleri alanda bir takım uygulamaları ilk defa görüyor olmanın verdiği heyecan, diğer derslere oranla daha fazla yaparak yaşayarak öğrenme imkanı sunması şeklindedir.

Bu araştırmada okutulan program türleri de incelenmiş olup, farklılıkların olduğu açıkça görülmektedir. Öğrencilerin okudukları program türünün mesleklerine olan bakış açılarını değiştirdiği görülmektedir. Bu fark büyük oranda sağlık meslek lisesi lehine çıkmıştır. Sağlıkla ilgili yeni meslek dallarının istihdamdaki yeri yeni yeni netleşmeye başlamasına rağmen, genel anlamda sağlık alanındaki çalışanların toplumdaki yeri ve imajı olumlu olarak görülmektedir. Mesleğin olumlu imajı, toplum tarafından itibar görmesi, mesleki eğitime yönelik olumlu tutum geliştirmesine neden olabilmektedir. Sağlık meslek lisesi ile kız meslek lisesi, endüstri meslek lisesi ve ticaret lisesi arasında görülen anlamlı farklar bu şekilde açıklanabilir.

Ticaret lisesi ile endüstri meslek lisesi öğrencilerinin görüşleri arasında da anlamlı bir fark görülmüştür. Bu fark da endüstri meslek lisesi lehinedir. Endüstri meslek lisesi öğrencilerinin çoğunlukla atölye ortamında beceri gerektiren işler yaparak ürünler

ortaya koymaları ve yine istihdam açısından da tereddütlerinin bulunmaması bu ortalamada etkili olabilir. Ticaret lisesindeki öğrencilerin mesleklerini yine okul benzeri ortamlarda gerçekleştiriyor olmaları, masa başı, bilgisayar önünde ürün çıkarıyor olmaları bu durumda etkili olabilir.

Mesleki eğitime yönelik tutumları ve okula yabancılaşmayı elbette birçok faktör etkileyebilmektedir fakat bunların arasındaki ilişkinin ters ilişki olması beklenmektedir. Elde edilen sonuçlar da bu beklentiyi karşılamaktadır. Mesleki eğitime yönelik tutumla okula yabancılaşmanın bütün alt boyutları arasında negatif yönde ilişki mevcuttur. Bu ilişki, kuralsızlık ve sosyal uzaklık ile düşük düzeyde olup, anlamsızlık, güçsüzlük ve okula yabancılaşma ölçeğinin tamamıyla ise orta düzeydedir.

Mesleki eğitime yaklaşan, seven, benimseyen öğrenciler aynı zamanda okula da yaklaşmakta, uyumları kolaylaşmaktadır. Mevcut araştırmada öğrenilmek istenen, 11 ve 12. sınıf öğrencilerinin okula yabancılaşmaya yönelik görüşleri ile mesleki eğitime yönelik tutumları arasındaki ilişkidir. Okuldan üç gün, mesleki eğitim almak amacıyla uzaklaşan 12. sınıf öğrencisinin okula yabancılaşmasının daha yüksek olacağı tahmin edilmesine karşın elde edilen sonuçlar 11. sınıf öğrencilerinin okula yabancılaşmasının anlamlı olmasa bile daha yüksek olması yönündedir. Buradan anlaşıldığı kadarıyla, mesleki eğitim okulun amacının daha rahat anlaşılmasını sağlayarak anlamsızlık boyutundaki yabancılaşma oranını düşürmektedir. Bunun yanında hedefleri daha belirgin kılarak, bunlara ulaşmak için karşılaşılan engellere karşı koyma gücünü elde etmelerini sağlayarak güçsüzlük alt boyutunun düzeyini düşürmektedir. Ayrıca mesleki disiplin sayesinde kendisini hedefe götürecek kurallara daha çekilir kılarak kuralsızlık alt boyutunun düzeyini ve aynı zamanda öğrencilerin farklı ortamlarda bulunmak koşuluyla sosyalleşmelerine katkıda bulunarak ve kendilerini daha iyi ifade etmelerine olanak sağlayarak, özgüvenlerini geliştirerek sosyal uzaklık alt boyutunun düzeyini düşürmektedir. Öğrencilerin özgüvenlerini güçlendirecek fırsatlar tanınması, hedeflerin belirginleştirilmesi ve mesleki tanıtımların artırılması okula yabancılaşmanın bütün boyutlarını öğrencilerin lehine olacak şekilde etkileyecektir.

7. Öneriler

7.1. Uygulamaya Dönük Öneriler

7.1.2. Okula yabancılaşmaya yönelik öneriler:

a) Mesleki ve Teknik Anadolu Liselerindeki 12. sınıf öğrencilerinin işletmelerde beceri eğitimi uygulaması esnasında haftada yalnızca iki gün okulda bulunmasının onları okuldan uzaklaştırmaması için işyerlerinde de okulun mevcut kurallarıyla uygulama yapıyor olmaları gerekmektedir.

b) Öğrenciler okulda bulundukları süre zarfında dikkatlerini farklı alanlara çeken etkinlikler ve uygulamalar yapılması etkili olabilir. Okullardaki etkinlikler öğrencilere derslerin ve sorumlulukların yanında rahatlama fırsatları sunabilir.

c) Sağlık meslek lisesi öğrencilerinin geleceğe dönük eğitim veya mesleğe yönelik hedeflerini gerçekleştirebilme konusunda kendilerini daha güçsüz hissettikleri sonucu ortaya çıkmıştır. Bunu önlemek için sağlık meslek liselerinde öğrencilerin gerçekçi eğitim hedefleri veya mesleki hedefler koyma, bunları gerçekleştirebilmek için atılacak adımları netleştirmek (ders çalışma, mesleki yaşantılarını gerçekleştirecekleri alanları belirleme, KPSS sınavına hazırlanma gibi) için rehberlik desteği sunulmalıdır.

7.1.3. Mesleki eğitime yönelik tutumla ilgili öneriler:

a) 11. sınıf öğrencilerinin mesleki eğitime yönelik olumlu tutum düzeylerini artırabilmek için, derslerde uygulamalı öğretim tekniklerinin ve mesleği özendirmeye yönelik tanıtım, rehberlik çalışmalarının bu sınıf düzeyinde de artırılması ve mesleki kuruluşlarla yapılan protokoller kapsamında ilgili kuruluşlara ziyaretlerin artırılması ve bu sayede meslekleri yerlerinde deneyimleme şansı sunulması bir çözüm olabilir.

b) Okul türleri arasındaki mesleki eğitim açısından uygulama farklılıklarının fırsata çevrilmesi ve mesleklerin imajlarının düzeltilmesi yönünde kullanılması faydalı olabilir. Mesleklerin tanıtılması, okullardaki farklı uygulamaların ön plana çıkarılması ve neden tercih sebebi olacaklarına ilişkin çıkarımlar yapılması okullara katkı sağlayabilir. Bu durum da okullara öğrencilerin kendi istekleri ile gelmelerini sağlayarak okula yabancılaşma ihtimallerini düşürebilir ve mesleki eğitime yönelik olumlu tutumu destekleyebilir.

c) Öğrencilerin mesleki eğitime yönelik ilgilerinin artırılması için okulların mesleğin her yönüyle tanıtımını yapan, deneyimlenmesine ortam hazırlayan, gezi gözlem olanakları sunan, piyasadaki meslekle ilgili her türlü yayın ve kaynağın ulaşılabildiği ve özendirildiği bir kurum olması gerekmektedir.

7.2. Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler

1. Meslek liselerinde okula yabancılaşmayı etkileyen faktörler araştırılabilir.

2. Meslek liselerinde mesleki eğitime yönelik tutumu etkileyen faktörler ayrıca incelenebilir.

3. Mesleki ve Teknik Anadolu Liselerinde işletmelerde beceri eğitimine giden öğrencilerin okullardaki disiplin ve devamsızlık problemleri üzerine araştırma yapılabilir.

4. Araştırmanın evreni Düzce ili merkez ilçesi ile sınırlıdır. Aynı araştırma farklı illerde yapılabilir.

Kaynakça

ALKAN, Cevat, DOĞAN, Hıfzı ve SEZGİN, İlhan, (2001). Mesleki ve Teknik Eğitimin Esasları, Nobel, Ankara.

ATİK, Servet (2016). Akademik Başarının Yordayıcıları Olarak Öğretmene Güven, Okula Karşı Tutum, Okula Yabancılaşma ve Okul Tükenmişliği, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü (Doktora Tezi), Malatya.

BÜYÜKÖZTÜRK, Şener, ÇOKLUK, Ömay ve KÖKLÜ, Nilgün, (2015). Sosyal Bilimler İçin İstatistik, Pegem Akademi, Ankara.

BÜYÜKÖZTÜRK, Şener (2017). Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı: İstatistik, Araştırma Deseni, SPSS Uygulamaları ve Yorum, Pegem Akademi, Ankara.

CAN, Abdullah (2016). SPSS İle Bilimsel Araştırma Sürecinde Nicel Veri Analizi, Pegem Akademi, Ankara.

CANDEĞER, Ü., VAN, E., GÜLLÜ, V. ve ELDİROĞLU, D. (2013). "Meslek Lisesinde Okuyan Öğrencilerin Kültür Dersleri Hakkındaki Görüşleri (Güvercinlik Teknik Ve Endüstri Meslek Lisesi Örneği)", Eğitim Yöneticileri ve Uzmanları Derneği IV. Eğitim Yönetimi Forumu, 3-5 Ekim, Balıkesir.

COŞGUN, Yemliha. ve ALTAY, Cüneyt, (2009). "Lise Öğrencilerinde Yabancılaşma Ve Benlik Algısı İlişkisi", Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Bilimleri Dergisi, S 29, ss 41-56.

ÇELİK, Fırat (2005). Ortaöğretim Öğrencilerinin Okula Yabancılaşma Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Adana.

ÇELİK, İrfan, (2007). Mesleki Teknik Ortaöğretim Kurumlarının Tercih Nedenleri ve Yüksek Öğrenime Hazırlama Açısından Eğitici ve Öğrenci Görüşleri (İstanbul İli Kartal İlçesi Örneği), Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul.

GEDİK, Aytaç (2014). Ortaöğretim Öğrencilerinde Okul Yaşam Kalitesi Bağlamında Okula Yabancılaşma, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Malatya.

GÜLEGÜL, H.İbrahim ve UYGUR, Filiz (2011). "İşletmelerde Mesleki Eğitim İle Staj Uygulamalarının Değerlendirilmesi", Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı, Ankara.

GÜNBAYI, İlhan ve TOKEL, Asiye, (2014). "Teknik Ve Meslek Liselerinde Meslek Derslerinin Etkililiğine İlişkin Yönetici, Öğretmen Ve Öğrenci Görüşleri", Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, S. 3(4), ss 59-73.

http://megep.meb.gov.tr/, "MTAL Öğretim Programları", Milli Eğitim Bakanlığı Mesleki ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğü, MEGEP, 2000.

KALKAN, Ömür Kaya, (2014). "Mesleki Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği Geçerlik Ve Güvenirlik Çalışması", Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, S. 4(1), ss 117-128.

KAP, Gökçe ve ZAFER GÜNEŞ, Demet (2016). "Sağlıkla İlgili Bölümleri Olan Özel Liselerin Mevcut Sorunlarına Yönelik Öğrenci Ve Öğretmen Görüşleri", Eğitim Yöneticileri ve Uzmanları Derneği VII. Eğitim Yönetimi Forumu, KKTC.

KAYIR, Ömer ve KILIÇ, Hamdi (2004). "Meslek Liseleri Araştırması, Mesleki ve Teknik Eğitim Alanındaki Problemler", Yz strateji, Ankara.

LİN, Shu-Hui ve HUANG, Yun-Chen, (2012). "Investigating The Relationships Between Loneliness And Learning Burnout", Active Learning in Higher Education, S. 13(3), ss 231-243.

MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI, (2006). "Mesleki ve Teknik Ortaöğretimde İşletmelerde Mesleki Eğitiminin Değerlendirilmesi", Eğitim Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı, Ankara.

MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI, (2018a). "Güçlü Yarınlar ve 2023 Eğitim Vizyonu", Ankara.

MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI, (2018b). "Türkiye'de Mesleki ve Teknik Eğitimin Görünümü", Eğitim Analiz ve Değerlendirme Raporları Serisi No:1, Ankara.

NEUMAN, W. Lawrence (2016). Toplumsal Araştırma Yöntemleri I. Cilt: Nitel ve Nicel Yaklaşımlar, Yayınodası, Ankara.

ÖZKAN, U. Birkan (2017). 21. Yüzyılın Eğitim Anlayışıyla Mesleki ve Teknik Eğitimin Esasları, Pegem Akademi, Ankara.

ÖZSAYAR, Burçin, (2008). Meslek Lisesi Öğrencilerinin Yaptıkları Stajların Mesleki Gelişimlerine Etkileri, Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul.

PALA, Haldun (2016). Meslek Lisesi Öğrencilerinin Uygulama Staj Algılarının Çeşitli Demografik Değişkenler Açısından İncelenmesi, İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul.

POYRAZ, M., BOZKUŞ, S. ve DAĞLI, Z. (2016). "Meslek Liselerinde İşletmelerde Beceri Eğitimi Dersinde İçerik Ve Uygulamada Karşılaşılan Sorunlar Üzerine Bir Çalışma (Mamak İlçesi Örneği)", Eğitim Yöneticileri ve Uzmanları Derneği V. Eğitim Yönetimi Forumu, Ankara.

ŞİMŞEK, Hüseyin ve ATAŞ AKDEMİR, Öznur, (2015). "Üniversite Öğrencilerinde Okula Yabancılaşma", Current Research in Education, S. 1(1), ss 1-12.

ŞİMŞEK, Hüseyin, ABUZAR, Celil, YEĞİN, İ. Hüseyin, ŞİMŞEK, Ahmet Salih ve DEMİR, Ali, (2015). "Okula Yabancılaşma Ölçeği", Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, S. 16(4), ss 309-322.

TAN, Mehmet (2009). Mesleki ve Teknik Liselerde 3308 Sayılı Kanuna Göre Görev Başı Eğitiminin İşyerlerine Uygulanmasının Etkinliği, Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul.

TÜRKİYE Büyük Millet Meclisi, (2006). "Dokuzuncu Beş Yıllık Kalkınma Planı. RG. 26215", Ankara.

TEZCAN, Mahmut, (1985). "Gençlik ve Yabancılaşma", Cumhuriyet Üniversitesi, Uluslararası Terörizm ve Gençlik Sempozyumu.

THESSIN, Rebecca A., SCULLY-RUSS, Ellen ve LIEBERMAN Daina S., (2017). "Critical Success Factors In A High School Healthcare Education Program", Journal of Career and Technical Education, S. 32(1), ss 51-72.

TÜBİTAK, (2005). "Vizyon 2023 Teknoloji Öngörü Projesi; Eğitim Ve İnsan Kaynakları Sonuç Raporu Ve Strateji Belgesi".

TÜMKAYA, Songül, (2016). "Sınıf Öğretmenliği Öğrencilerinin Tükenmişlik Ve Yabancılaşma Düzeylerinin İncelenmesi", Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, S. 25(2), ss 251-268.

UNİTED Nations Economic and Social Commission for Asia and the Pacific, (2001). "Train the Traier. Training Fundamentals. Instructor's Reference Manual", New York, USA: United Nations.

UNESCO-UNEVOC (1996). "Financing Technical And Vocational Education: Modalities And Experiences", İnternational Project on Technical and Vocational Education.

YEGİN, Ali (2007). Meslek Lisesi Öğrencilerinde Görülen İstenmeyen Davranışlarda Yönetici ve Öğretmenlerin Etkileri, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul.

MİLLÎ EĞİTİM ● Cilt: 51 ● Bahar/2022 ● Sayı: 234, (1381-1394)

MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI MEVZUATINA GÖRE ÖĞRENCİ AHLAKININ İNCELENMESİ

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Kadri BEKTAŞ[1], Bekir ŞİRİN[2], Özgür SİREM[3]

1 Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, kbektas1@hotmail.com, ORCID: 0000-0001-8176-7913.

2 Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, bekirsirin@gmail.com, ORCID:0000-0002-1839-0698.

3 Dr., Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, dr.ozgursirem@gmail.com, ORCID: 0000-0001-8404-5617.

Geliş Tarihi: 05.11.2020 **Kabul Tarihi:** 09.11.2020 **DOI:** 10.37669 milliegitim.822078

Öz: Türk toplumunun ihtiyaçları ve öğrencilerden beklentilerinin neler olduğu başta Anayasa olmak üzere yasa ve yönetmeliklerde belirtilmiştir. Yapılan bu araştırmayla, Millî Eğitim Temel Kanunu, Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim ile Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliklerinde öğrenci ahlakı bağlamında öğrencilerden beklenen davranışların neler olduğu ortaya koyulmaya çalışılmıştır. Yapılan bu araştırmada tarama yöntemi kullanılmış olup veriler, nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi yöntemiyle analiz edilmiştir. Araştırmada kullanılan analiz yöntemi, belli bir konuda, birbirinden bağımsız olan birden fazla yönetmeliğin birleştirilerek elde edilen araştırma bulgularının betimsel ve istatistiksel analizini yapma olarak tarif edilmektedir. Bulgular betimsel analiz yöntemiyle birlikte istatistiki verilerle ortaya konulmuştur. Araştırma bulgularına göre, mevzuatlarda öğrenci ahlakıyla ilgili tutum ve davranışlara yer verildiği, bu konudaki beklentilerin ortaya konulduğu; bu beklentileri karşılayacak şekilde başta din kültürü ve ahlak bilgisi programları olmak üzere tüm ders programlarında konunun işlendiği anlaşılmıştır. Araştırmada sonuç olarak, Millî Eğitim mevzuatlarında belirtilen ahlaki tutum ve davranışlara ilişkin beklenti ve öngörülere, tüm öğretim programlarında "Değerler" eğitimi başlığında yer verildiği görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Ahlak, öğrenci, mevzuat.

REVIEW OF STUDENT MORALITY ACCORDING TO THE REGULATIONS OF THE MINISTRY OF NATIONAL EDUCATION

Abstract:

The needs of Turkish society and what they expect from students are stated in the laws and regulations, especially the Constitution. With this research, we tried to reveal what behaviors are expected of students in the context of student ethics in the National Education Basic Law, Preschool Education, and Primary and Secondary Institutions Regulations. In this study, the survey method was used and the data were analyzed by document analysis method from qualitative research methods. The analysis method used in the research is described as making the descriptive and statistical analysis of the research findings obtained by combining more than one regulation independent of each other on a particular subject. The findings were presented with statistical data together with the method of descriptive analysis. According to the research findings, attitudes and behaviors related to student morality are included in the legislations and expectations in this regard have been put forward. It is understood that the subject is being studied in all curriculums, especially religious culture and ethics programs, in order to meet these expectations.

Keywords: Morality, student, legislation.

Giriş

Nüfusumuzun tamamı okullarda değildir ancak geleceğimizin tamamı okullardadır. Öyleyse geleceğimizin tamamını emanet edeceğimiz çocuklarımızın önce ahlaklı olmaları gerektiği söylenebilir. Türk Dil Kurumu'na göre ahlak, toplumdaki bireylerin uymak zorunda oldukları davranış biçimleri ve kuralları (ahlak, t.y.) olarak tanımlanmaktadır. Bireysel ya da grupsal eylemlerin doğru, yanlış, iyi, kötü taraflarını toplumun mutluluğu için araştırarak tutum ve davranışları açıklayan kurallar bütünü (Özgener, 2004, s. 5) olarak da tanımlanabilen ahlakın tanımı bilimsel anlamda disiplinlere göre farklılık göstermektedir. Örneğin Felsefi olarak ahlak; genellikle mutlak iyi olduğu değerlendirilen ya da belli yaşam stillerinden kaynağını alan davranış kuralları olarak tanımlanmaktadır (Bolay, 2009, s. 4). Psikolojik açıdan ahlak kavramı ise toplum tarafından benimsenen bir davranışın kabul edilebilir olup olmadığı değerlendirmesinde kullanılan bir ölçüt ya da standarttır (Budak, 2000, s. 23). Toplum bilimine göre ahlakın tanımı, belli toplumlarda, belli zaman dilimlerinde yaşayan insanların bireysel ve toplumsal davranış kurallarının bütünü olarak karşımıza çıkmaktadır (Hançerli-

oğlu, 2007, s. 11). Diğer yandan Özafşar ve Doğan (2009, s. 17) dini, insanların mutlu olabilmeleri için inanarak yaşantılarına yansıttıkları ahlaki değerlerin bütünü olarak tarif etmekte, bu nedenle en erdemli, en inançlı olanların ahlaken en mükemmel olanlar olduğunu belirtmektedirler. Nitekim; "Gazzâlî'nin İhyâ'da naklettiği rivâyete göre Allah Rasûlü kendisine: 'Din nedir?' diye ısrarla soran adama: 'Güzel ahlâktır.' diye buyurmuştur" (Yılmaz, 2009, s. 6; MEB, 2018a, s. 17).

Tüm bu açıklama ve tanımların ışığında, genel manada ahlak; inanç, değer, töre, gelenek ve görenekler, emir ve yasaklara, normlara göre oluşturulmuş ve toplum tarafından kabul görmüş hayat tarzıdır. Zira ahlak yaşanan bir olgu, belirli ilkeler, kurallar bütünüdür (Çilingir, 2014, s. 714). İşte bu sebeple ülkenin geleceğinin teminatı öğrencilerin güzel ahlak sahibi olmaları önem arz etmektedir. Dolayısıyla tüm ülkeler gibi Türkiye'de erdemli vatandaşlar yetiştirebilmek için öğrenci ahlakına önem vermiş ve yasal metinlerde öğrencilerden beklenen ahlaki davranışları genel hatlarıyla belirlemiştir. Erdemli insan olma noktasında öğrencilerden beklenen davranışların, öğrencilere kazandırılabilmesi için öğretim programlarına yeterlikler konulmuştur. Merak konusu olan şu ki; güzel ahlaklı olmaları için öğrencilerden beklenen davranışların ne ölçüde öğrencilere kazandırılabildiğidir. Bunu ölçmenin -akademik başarıyı ölçmek kadar- kolay olmadığı söylenebilir.

Anayasa başta olmak üzere yasa ve yönetmeliklerde, öğrenci ahlakı bağlamında öğrencilerden beklenen davranışlar yazılmıştır. Bu bakımdan Millî Eğitim Temel Kanunu, Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği ile Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği'nde nasıl bir insan yetiştirilmesi gerektiği, öğrencilerden beklenen davranışlar dolayısıyla öğrenci ahlakının nasıl olacağı ortaya konulmuştur.

Din ve ahlak eğitiminin devletin gözetiminde yapılacağı anayasal bir zorunluluk olarak karşımıza çıkmaktadır. Din kültürü ve ahlak öğretiminin temel eğitim ve ortaöğretim kurumlarında zorunlu ders olarak okutulacağı hüküm altına alınmıştır (Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, 1982). Dolayısıyla öğrencilerin ahlak eğitim ve öğretiminin, devletin belirlediği şekilde, millî ve manevi değerler çerçevesinde, ilk ve ortaöğretim okullarında zorunlu bir ders aracılığı ile verileceği anlaşılmaktadır. Geleceğin tamamı ellerinde, omuzlarında olan öğrencilerin ahlak eğitiminin rastlantıya bırakılamayacak kadar önemli olduğu yadsınamaz bir gerçektir. Zira öğrencilerin devletin temel değerleriyle çelişmeyecek, ülkeyi muasır medeniyetler seviyesinin ötesine taşıyacak ahlaki donanıma sahip olmaları gerektiği ortadadır. Bu nedenledir ki anayasal düzeyde mesele ele alınmış, okullarda zorunlu ders olarak okutulması istenmiştir. Anayasaya konu olan öğrenci ahlakının kanun ve yönetmeliklerde yer almaması beklenemez. Bu bakımdan Millî Eğitim Temel Kanunu, Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim ile Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliklerine göre öğrenci ahlakı bağlamında öğrenciden beklenen davranışların neler olduğu genel olarak ortaya konulmuştur. Fakat mevzuatlarda ortaya konan, öğretim programlarında detaylandırılan ahlaki beklentilerin davranışa yansıma oranları tartışılabilir.

Bu bağlamda eğitimde fiziki ve teknolojik alt yapıda önemli gelişmeler sağlandığı ancak, içerik olarak aynı oranda başarı sağlanamadığı liderler tarafından da zaman zaman dile getirilmiştir. Nitekim dönemin Cumhurbaşkanı 09/09/2019 tarihinde; Kadıköy'deki Atatürk Fen Lisesi'nde düzenlenen ve yapımı tamamlanan okulların, 2019-2020 Eğitim Öğretim yılının açılış töreninde, "*Eğitimde Cumhuriyet tarihimiz boyunca bize özgü bir gelenek oluşturamadık. Böyle bir sistemi maalesef kuramadık. Hukukta, idari düzende, bürokrasi de olduğu gibi eğitimde de Batı'yı kopyalamayı tercih ettik. Açıkçası ne kendi kadim değerlerimizi ne Batı kültürünü öğrencilerimize layıkıyla aktarabildik. Sonuçta kendi değerlerine bigâne kalan, aslını inkâr eden, batı kültürüne hayranlık duymanın ötesinde katkısı olmayan kayıp nesiller yetiştirdik*" şeklinde bir özeleştiri yapmıştır" ("Cumhurbaşkanı Erdoğan", 2019). Buradan da anlaşılacağı gibi öğrenci ahlakı konusunda arzu edilen seviyeye gelinememiştir.

Daha önce yapılan araştırmalar incelendiğinde; farklı ilköğretim kurumlarına devam eden öğrencilerin ahlaki gelişimlerinin çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi (Kabadayı ve Aladağ, 2010) yapılmıştır. Bunlar; Sosyo-kültürel faktörlerin vergi ahlakı üzerindeki etkisi (İzgi ve Saruç, 2011), üniversite öğrencileri ile yapılan anket çalışması, üniversite öğrencilerinin dini inanç ile ahlaki olgunluk düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesidir (Kaya ve Aydın, 2011). Ayrıca din, ahlak ve değerler alanı seçmeli derslerinin öğrenci görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi (Meydan; 2013) ve öğrencilerin din kültürü ve ahlak bilgisi dersine yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Zengin, 2013) konularında araştırmalar yapıldığı görülmektedir. Yapılan araştırmalara bakıldığında, öğrenci davranışları ve öğrenci ahlakının mevzuat yönünden araştırılması ile ilgili çalışmaların yetersiz olduğu tespit edilmiştir. Kanunlar çerçevesinde öğrenci ahlakının değerlendirilmesi ve incelenmesi açısından yapılan bu araştırmanın uygulayıcılara (öğretmenlere), öğrencilere ve alanda çalışanlara katkı sağlayacağı değerlendirilmektir. Bu çalışmada temel amaç, Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) Mevzuatlarına göre öğrenci ahlakı bağlamında öğrencilerden beklenen davranışların incelenmesidir. Bu temel amaç bağlantılı olarak aşağıdaki alt problem cümlesi olarak ifade edilmiş alt amaçlara- sorulara yanıt aranmıştır.

1. Milli Eğitim Temel Kanunu'na göre öğrenci ahlakı bağlamında öğrenciden beklenen davranışlar nelerdir?

2. Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği'ne göre öğrenci ahlakı bağlamında öğrenciden beklenen davranışlar nelerdir?

3. Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği'ne göre öğrenci ahlakı bağlamında öğrenciden beklenen davranışlar nelerdir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Araştırmanın amacına uygun olarak MEB mevzuatlarına göre öğrenci ahlakının incelendiği bu çalışmada tarama yöntemi kullanılmıştır. Karasar'a (2007) göre tarama

modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır.

Evren ve Örneklem

1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu, Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği ile Ortaöğretim Kurumları Yönetmelikleri bu araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır.

Verilerin Toplanması

Yapılan araştırmada verileri toplamak için doküman analizi kullanılmıştır. Gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı nitel araştırmalarda olay incelemesi, kişisel deneyim, içebakış, yaşam öyküsü, gözlemsel, tarihsel ve görsel metinler bulunmaktadır (Kuş, 2003, s. 77). Yapılan başka bir tanımda ise doküman analizi, okuma (ayrıntılı inceleme), gözden geçirme (yüzeysel inceleme) ve yorumlamayı içerir. Bu yinelemeli süreç, içerik analizi öğelerini birleştirir ve tematik analizi gerektirir (Corbin & Strauss, 2008; Strauss & Corbin, 1998). Doküman incelemesi, araştırılacak konularla ilgili derinlemesine bilgi içeren ve aynı zamanda yazılı materyallerin analizini kapsayan mevcut belge ya da kayıtların, veri deposu olarak sistemli incelenmesidir. Bu bağlamda iyi ve başarılı bir doküman incelemesinin şartı, konuya ilişkin belgelerin incelenmesi, korunması veya görüş ve düşünceleri ortaya çıkarabilecek bir senteze ulaşılabilmesi için gerekli düzeltmelerin yapılabilmesidir (Karasar, 2007; Yıldırım ve Şimşek, 2006).

Verilerin Analizi

Bu araştırmada öğrenci ahlakı bağlamında, öğrencilerden beklenen davranışların belirtildiği mevzuatlar üzerinde araştırma yapıldığından, verilerin çözümlenmesinde betimsel analizle birlikte istatistiki verilerden yararlanılmıştır (Merriam, 1998; Karataş, 2017). Betimlenecek olan veriler daha önceden (Yıldırım ve Şimşek, 2006) tespit edilmiş ve "1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu", "Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği" ile "Ortaöğretim Kurumları Yönetmelikleri" ayrı başlıklar halinde araştırmacılar tarafından analiz edilmiş ve araştırmanın her bir alt amacı belirlenmeye çalışılmıştır. Bu sayede bulgular, araştırmanın temel sorularıyla ilgili bilgiler metne dönüştürülmüş (transkripsiyon), kategoriler halinde düzenlenmiş ve istatistiki verilerle desteklenmiştir (Corbin & Strauss, 2008; Strauss & Corbin, 1998). Dokümanlar yapılan araştırmaları desteklemeli, doğrulamalı ve tamamlamalıdır. Bu bağlamda çalışmada araştırmacılar, dokümanların eksik ve taraflı yönlerini belirlemiş, çalışmanın alt sorularına bağlı öneriler sunmuşlardır. Ayrıca araştırmacılar, Millî Eğitim Bakanlığı mevzuatlarına göre öğrenci ahlakı bağlamında öğrencilerden beklenen davranışlarla ilgili çok az ilgi gösterilmiş, önemsenmemiş, eksik verilmiş noktalara bu araştırmada değinmişlerdir (Bowen, 2005).

Bulgular ve Yorum

Araştırma bulgularının verilmesinde temel çerçeveyi araştırmanın alt soruları oluşturmuştur. Bunlar aşağıda sıralanmıştır.

Millî Eğitim Temel Kanunu'na Göre Öğrenci Ahlakı Bağlamında Öğrenciden Beklenen Davranışlar

Türkiye Cumhuriyeti Devleti'nin istediği insan tipi, öğrencilerin nasıl bir ahlaka sahip olmaları gerektiği 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu'ndaki genel ve özel amaçlarda, temel ilkelerde belirtilmiştir. Bu anlamda Türk Millî Eğitiminin genel amacı Türk Milletinin bütün bireylerini;

> *Atatürk inkılap ve ilkelerine ve Anayasada ifadesini bulan Atatürk milliyetçiliğine bağlı; Türk Milletinin milli, ahlaki, insani, manevi ve kültürel değerlerini benimseyen, koruyan ve geliştiren; ailesini, vatanını, milletini seven ve daima yüceltmeye çalışan, insan haklarına ve Anayasanın başlangıcındaki temel ilkelere dayanan demokratik, laik ve sosyal bir hukuk Devleti olan Türkiye Cumhuriyeti'ne karşı görev ve sorumluluklarını bilen ve bunları davranış haline getirmiş yurttaşlar olarak yetiştirmek;*
>
> *Beden, zihin, ahlak, ruh ve duygu bakımlarından dengeli ve sağlıklı şekilde gelişmiş bir kişiliğe ve karaktere, hür ve bilimsel düşünme gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip, insan haklarına saygılı, kişilik ve teşebbüse değer veren, topluma karşı sorumluluk duyan; yapıcı, yaratıcı ve verimli kişiler olarak yetiştirmek;*
>
> *İlgi, istidat ve kabiliyetlerini geliştirerek gerekli bilgi, beceri, davranışlar ve birlikte iş görme alışkanlığı kazandırmak suretiyle hayata hazırlamak ve onların, kendilerini mutlu kılacak ve toplumun mutluluğuna katkıda bulunacak bir meslek sahibi olmalarını sağlamak; Böylece bir yandan Türk vatandaşlarının ve Türk toplumunun refah ve mutluluğunu artırmak; öte yandan milli birlik ve bütünlük içinde iktisadi, sosyal ve kültürel kalkınmayı desteklemek ve hızlandırmak ve nihayet Türk Milletini çağdaş uygarlığın yapıcı, yaratıcı, seçkin bir ortağı yapmaktır (Millî Eğitim Temel, 1973, s. 1).*

Millî Eğitim Temel Kanunu her yönüyle öğrencilerin nasıl bir ahlaki donanıma sahip olacaklarının çerçevesini çizmiştir. Görüldüğü gibi millî, manevi ve evrensel değerler doğrultusunda bir dünya insanı yetiştirmek hedeflenmektedir. Millî Eğitim Temel Kanunu ile özetle öğrencilerden iyi insan, iyi vatandaş ve üretken bireyler olarak yetişmeleri beklenmektedir. İlk ve ortaöğretim kurumlarının yönetmeliklerine bakıldığında bu ana çizgide bir ahlak eğitimi ve beklentisi karşımıza çıkmaktadır.

Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği'ne Göre Öğrenci Ahlakı Bağlamında Öğrenciden Beklenen Davranışlar

Eğitim ve ilköğretim çağı, öğrencilere Anayasa ve Millî Eğitim Temel Kanunu'nun öngördüğü şekilde bir ahlak eğitimi verme, bu minvalde davranış kazandırma bakımından oldukça önemlidir ve önemli de görülmelidir. Bu bakımdan Okul Öncesi Eği-

tim ve İlköğretimin Kurumları Yönetmeliği'nde öğrencilerden beklenen davranışların neler olduğu, nasıl bir ahlaki donanıma sahip olmaları gerektiğine bakmak lazımdır.

Öğrenci, veli, öğretmen ve yönetici iş birliğinde, gerekirse rehberlik ve araştırma merkezi ve diğer kurumların da desteği ile izlenmesi, değerlendirilmesi ve geliştirilmesi gereken öğrenciden beklenen davranışlara, Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği'nde aşağıdaki şekilde yer verilmiştir (Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim, 2014). Söz konusu yönetmelikte öğrencilerden;

Okula ve derslere düzenli devam etmeleri ve başarılı olmaları,

Okul personeline, arkadaşlarına ve çevresindeki kişilere karşı saygılı ve hoşgörülü davranmaları,

Doğru sözlü ve dürüst olmaları,

İyi ve nazik tavırlı olmaları,

Okulda yapılacak sosyal ve kültürel etkinliklere katılmaları,

Kitap okuma alışkanlığını kazanmaları,

Çevrenin doğal ve tarihî güzelliklerini, sanat eserlerini korumaları ve onları geliştirmek için katkıda bulunmaları,

İyi işler başarmak için çok çalışmaya ve zamana muhtaç olduklarını unutmamaları, geçen zamanın geri gelmeyeceğinin bilincinde olmaları,

Millet malını, okulunu ve eşyasını kendi öz malı gibi korumaları,

Sigara, içki ve diğer bağımlılık yapan maddeleri kullanmamaları ve bu maddelerin kullanıldığı ortamlardan uzak durmaları,

Bilişim araçlarını kişisel, toplumsal ve eğitsel yararlar doğrultusunda kullanmaları,

Ülkenin birliğini ve bütünlüğünü bozan bölücü, yıkıcı, siyasi amaçlı etkinliklere katılmamaları, siyasi amaçlı sembol kullanmamaları, bunlarla ilgili amblem, afiş, rozet ve benzerlerini taşımamaları, bulundurmamaları ve dağıtmamaları, siyasi amaçlı davranışlarla okulun huzurunu bozmamaları,

Fiziksel, zihinsel ve duygusal güçlerini millet, yurt ve insanlık için yararlı bir şekilde kullanmaları,

Atatürk İlke ve İnkılâplarına bağlı kalmaları, bunun aksi davranışlarda bulunmamaları,

Yasalara, yönetmeliklere ve toplumun etik kurallarına, millî, manevi ve kültürel değerlere uymaları, gereken kurallar ve öğrencilerden beklenen davranışlardır.

Görüleceği üzere okul öncesi ve ilköğretim kademesinde öğrencilerden öncelikle ve özellikle iyi insan, iyi vatandaş olmaları yönünde davranış geliştirmeleri beklenmektedir. Öğrencilerin millî ve manevi değerler dâhilinde yetiştirilmeleri önemsen-

mekte; öğrencilerden devletini, milletini, millî ve manevi değerlerini sevmeleri, korumaları, yüceltmeleri beklenmektedir. Bu yönde eğitim öğretim faaliyetlerinin kanalize edilmesi istendiği söylenebilir. İyi, mutlu insan; iyi, kendisiyle, çevresiyle barışık vatandaş olarak davranış kazanmaları beklenen temel eğitim öğrencileri ortaöğretim kademesine geçtiğinde bu beklentinin yanında farklı ahlaki beklentiler de hem kendi hem de ülke geleceği açısından kaçınılmazdır.

Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği'ne Göre Öğrenci Ahlakı Bağlamında Öğrenciden Beklenen Davranışlar

Öğrencilerin; Atatürk inkılâp ve ilkeleriyle, Atatürk milliyetçiliğine bağlı olmaları beklenmektedir. Türk milletinin millî, ahlâkî, manevi ve kültürel değerlerini benimseyen, koruyan ve geliştiren; ailesini, vatanını, milletini seven ve yücelten, insan haklarına saygılı, Cumhuriyetin demokratik, laik, sosyal ve hukuk devleti olması ilkelerine karşı görev ve sorumluluklarını bilen ve bunları davranış hâline getiren bireyler olarak yetişmeleri öğrencilerden beklenen diğer bir ahlaki davranıştır. Ayrıca öğrencilerin, beden, zihin, ahlâk, ruh ve duygu bakımından dengeli ve sağlıklı, gelişmiş bir kişiliğe, hür ve bilimsel düşünme gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip topluma karşı sorumluluk duyan, yapıcı, yaratıcı ve verimli kişiler olarak yetişmeleri hedeflenmektedir. Bunun için okul yönetimi, öğretmenler, rehberlik servisi, veli, okul aile birliği ve ilgili diğer paydaşlarla işbirliğinin esas alındığı MEB Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği'nde (Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları, 2013) öğrenci ahlakı bağlamında beklenen davranışlar aşağıda özetlenmiştir.

Okula ve derslere düzenli olarak devam etmeleri,

Çevreye karşı duyarlı olmaları, çevrenin doğal ve tarihi yapısını korumaları,

Kitapları sevmeleri ve korumaları, okuma alışkanlığı kazanmaları ve boş zamanlarını faydalı işler yaparak geçirmeleri,

Atatürk inkılâp ve ilkelerine bağlı kalmaları ve bunları korumaları,

Hukuka, toplum değerlerine ve okul kurallarına uymaları,

Doğru sözlü, dürüst, yardımsever, erdemli, saygılı ve çalışkan olmaları; güzel ve nazik tavır sergilemeleri; kaba söz ve davranışlarda bulunmamaları; barış, değerbilirlik, hoşgörü, sabır, özgürlük, eşitlik ve dayanışmadan yana davranış göstermeleri,

Irk, renk, cinsiyet, dil, din, milliyet ayrımı yapmaksızın herkese karşı iyi davranmaları; insan hak ve özgürlüğüyle onurunun korunması için gerekli duyarlılığı göstermeleri,

Tutumlu olmaları; millet malını, okulunu ve eşyasını kendi öz malı gibi korumaları ve zarar vermemeleri,

Sağlığı olumsuz etkileyen ve sağlığa zarar veren, alkollü ya da bağımlılık yapan maddeleri kullanmamaları, bulundurmamaları ve bu tür maddelerin kullanıldığı yerlerde bulunmamaları,

Her çeşit kumar ve benzeri oyunlardan, bu tür oyunların oynandığı ortamlardan uzak kalmaları,

Trafik kurallarına uymaları ve davranışlarıyla örnek olmaları,

Fiziksel, zihinsel ve duygusal güçlerini olumlu olarak yönetmeleri; beden, zekâ ve duygularıyla bunları verimli kılacak irade ve yeteneklerini geliştirmeleri; kendilerine saygı duymayı öğrenmeleri, böylece dengeli bir biçimde geliştirdikleri varlıklarını aile, toplum, vatan, millet ve insanlığın yararına sunmaları,

İnsan hakları ve demokrasi bilincini özümsemiş ve davranışa dönüştürmüş olmaları, kötü muamele ve her türlü istismara karşı duyarlı olmaları,

Toplam kalite yönetimi anlayışıyla ekip çalışmalarında rol almaları,

Okul ile öğrenci ve velisi arasında imzalanan sözleşmede yer alan kurallara uygun davranmaları,

İnsana ve insan sağlığına gereken önemi vermeleri,

Savaş, yangın, deprem ve benzeri olağanüstü durumlarda topluma hizmet etkinliklerine gönüllü katkı sağlamaları ve verilen görevleri tamamlamaları,

Zararlı, bölücü, yıkıcı, siyasi ve ideolojik amaçlı faaliyetlere katılmamaları, bunlarla ilgili amblem, afiş, rozet, yayın ve benzerlerini taşımamaları ve bulundurmamaları,

Bilişim araçlarını ve sosyal medyayı kişisel, toplumsal ve eğitsel yararlar doğrultusunda kullanmaları; bunları zararlı, bölücü, yıkıcı ve toplumun genel ahlak kurallarıyla bağdaşmayan ve şiddet içerikli amaçlar için kullanmamaları; bunların üretilmesine, bulundurulmasına, taşınmasına yardımcı olmamaları,

Alınan sağlık ve güvenlik tedbirlerine uyarak bu konuda örnek davranışlar sergilemeleri

Yanlış algı oluşturabilecek tutum ve davranışlardan kaçınmaları, genel ahlak ve adaba uygun davranmaları,

Okulu benimsemeleri, öğretmenlerine saygı göstermeleri ve okul kurallarına uymaları, öğrencilerden beklenmektedir.

Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği ile Ortaöğretim Kurumları Yönetmelikleri, öğrenci ahlakı ve öğrencilerden beklenen davranışlar bakımından, birlikte değerlendirmek gerekir. Bu iki yönetmelik bir arada değerlendirildiğinde ortaöğretim kademesindeki öğrencilerden de temel eğitimdeki öğrencilerden istenen ahlaki davranışların, genelde beklendiği görülmektedir. Başka bir ifadeyle hem Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği'nde hem de Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği'nde öğrencilerden benzer ahlaki davranışlar beklenmekte olduğu rahatlıkla söylenebilir. Yukarıda da ifade edildiği gibi temel eğitim kademesinde öğrencilerden ağırlıklı olarak iyi, mutlu insan; iyi, saygılı vatandaş olmaları, bu yönde ahlaki davranışlar geliştirmeleri beklenmektedir. Ortaöğretim kademesindeki öğrencilerden

bunların yanında verimli ve üretken dünya vatandaşı olmalarının daha üst seviyede beklendiği, bu yönde ahlaki davranışlar geliştirmeleri istendiği ifade edilebilir.

Milli Eğitim mevzuatlarına göre öğrenci ahlakı bağlamında öğrencilerden beklenen davranışlar 17 temada kategorize edilmiştir. Yukarıda belirtilen Kanun ve Yönetmeliklerde özetlenen, öğrenci ahlakı bağlamında 17 temada birleştirilen öğrencilerden beklenen davranışlar Tablo 1'de analiz edilerek verilmiştir.

Tablo 1. Mevzuatlarda Öğrencilerden Beklenen Ahlaki Davranışlar

Tema Numarası	**Kanun ve Yönetmelikler →** **Kategoriler/Kodlar ↓**	**1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu**	**Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği**	**Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği**
1	Ahlak	✓	-	-
2	Atatürk İlke ve İnkılâplarına, Atatürk Milliyetçiliğine bağlı kalmak.	✓	✓	✓
3	Çalışkan olmak.		✓	✓
4	Devlete, millete ve topluma karşı sorumluluk duymak.	✓		✓
5	Devletin, milletin malını ve çevreyi korumak.		✓	✓
6	Devletin, milletin ve toplumun çıkarlarını kendi çıkarlarına tercih etmek.	✓	✓	✓
7	Erdemli olmak. (Doğruluk, dürüstlük, iyilik vb.)	✓	✓	✓
8	Hoşgörülü olmak.		✓	✓
9	İyi ve nazik davranmak.		✓	-
10	Kurallara uymak.		✓	✓
11	Millî, manevi ve kültürel değerleri benimseme, geliştirme ve bu değerlere bağlı kalmak.	✓	✓	✓
12	Olumlu davranışları alışkanlık haline getirmek.		✓	✓
13	Sabırlı olmak.		-	✓
14	Saygılı olmak.	✓	✓	✓
15	Sevgi	✓	-	-
16	Yardımseverlik	-	-	✓
17	Zararlı alışkanlıklardan, bağımlılık yapan maddelerden uzak durmak.		✓	✓

Kaynak: 1739 sayılı Kanun, Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği ile Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği'nden faydalanılarak hazırlanmıştır.

Tablo 1 incelendiğinde devletin, milletin ve toplumun çıkarlarını kendi çıkarlarına tercih etme, millî, manevi ve kültürel değerleri benimseme, geliştirme ve bu değerlere bağlı kalma; erdemli ve saygılı olma; Atatürk İlke ve İnkılâplarına, Atatürk Milliyetçi-

liğine bağlı kalma konuları tablodaki mevzuatların hepsinde konu edilmiştir. Öğrencilerden bu yönde ahlak gelişim beklenmiş ve davranış sergilemeleri istenmiştir. İlk ve ortaöğretim kurumları yönetmeliklerinde "Ahlak" teması doğrudan yer almazken diğer temaların tamamı, öğrencide güzel ahlak oluşturmaya dönük davranışları içerdiği, mevzubahis yönetmelikler incelendiğinde anlaşılacaktır.

Tablo 1'e göre 17 temadan 2, 6, 11, 14 ve 15 numaralı temalar tablodaki tüm mevzuatlarda ortak olarak yer almıştır. Söz konusu tabloda 3, 5, 8, 9, 12 ve 17 numaralı temaların ilk ve ortaöğretim yönetmeliklerinde ortak olduğu, dolayısıyla her iki yönetmeliğin tema bazında örtüşen yönlerinin fazla olduğu, ancak yönetmelikler incelendiğinde ahlaki gelişim konusunda beklenen davranışların genelde benzer olduğu görülecektir.

Yukarıdaki açıklamalardan ve Tablo 1'den de anlaşılacağı üzere Millî Eğitim Temel Kanunu'nda, devletin istediği vatandaş tipi, toplumun ihtiyaç duyduğu insan davranışı genel olarak belirtilmiştir. Ancak hem Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği hem de Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği'nde öğrencilerden beklenen ahlaki davranışlar daha detaylı olarak ortaya konulmuştur. Devletin okullardaki vatandaşlarının nasıl bir ahlaka sahip olacağı Tablo 1'deki mevzuatlarda genel ve özel olarak belirtilmiş, genel hatlarıyla ortaya konmuştur. Önemli olan öğrencilerden istenen ve beklenen bu ahlaki davranışların öğretim programlarına nasıl yansıtıldığı, daha da önemlisi bunların öğrencilere ne ölçüde kazandırılabildiğidir. Başka bir ifadeyle öğrenci davranışlarının öğrenci ahlakı haline gelip gelemediği, ne oranda gelebildiğidir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Öğrencilerin nasıl bir ahlaka sahip olmaları gerektiği, bu doğrultuda öğrencilerden beklenen ahlaki tutum ve davranışlar, başta Anayasa (Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, 1982) olmak üzere kanun ve yönetmeliklerle ortaya konulmuştur. Millî Eğitim Temel Kanunu, Okul Öncesi ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği ve Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliklerinde öğrencilerden beklenen ahlaki davranışlar her yönüyle, evrensel ölçülerde genel hatlarıyla, açık ve anlaşılır bir şekilde belirtildiği söylenebilir (Millî Eğitim Temel, 1973; Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları, 2013; Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim, 2014). Zira bu ahlaki değerlerin, öğrencilerden beklenen ahlaki davranışların okulda nasıl kazandırıldığı merak konusu olabilir. Bu noktada, öğrenci yetiştirmenin anayasası olarak nitelendirilen öğretim programlarına bakmak gerekir. Kaldı ki Anayasa'da, "Din ve ahlak eğitim ve öğretimi Devletin gözetim ve denetimi altında yapılır. Din kültürü ve ahlak öğretimi ilk ve ortaöğretim kurumlarında okutulan zorunlu dersler arasında yer alır" (Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, 1982) hükmüne yer verilmiştir.

Anayasa'nın bu amir hükmü doğrultusunda ilk ve ortaöğretim kurumlarında zorunlu olarak okutulan din kültürü ve ahlak bilgisi öğretim programlarına bakmak lazım gelir.

Eğitim sisteminin sadece akademik açıdan başarıyı artıran, belirlenmiş bazı bilgi, beceri ve davranışları kazandıran bir yapı olmadığı açıktır. Bunun yanında ilk ve ortaöğretim din kültürü ve ahlak bilgisi dersi öğretim programlarında temel değerleri benimsemiş bireyler yetiştirmenin asli görev olduğu ifade edilmiştir. Bu nedenle "bütün eğitim sürecinin nihai gayesi ve ruhu olan değerlerimiz, öğretim programlarının her birinde ve her bir biriminde yer almıştır. Bu kapsamda yapılan araştırma sonuçlarına göre öğretim programlarında yer alan 'kök değerler' şunlardır: adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik, yardımseverlik. Bu değerler, öğrenme öğretme sürecinde hem kendi başlarına, hem ilişkili olduğu alt değerlerle ve hem de öteki kök değerlerle birlikte ele alınarak hayat bulacaktır" (MEB, 2018a, s. 2,3; MEB, 2018b, s. 2, 3) ifadelerine yer verilmiştir.

Ayrıca her iki öğretim programında da "Güzel Ahlak" (MEB, 2018a, s. 17) ve "Ahlaki Tutum ve Davranışlar" (MEB, 2018b, s. 23) temalarında üniteler yer almaktadır. Diğer taraftan tüm öğretim programlarında "Değerlerimiz" başlığında, adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik, yardımseverlik gibi kök değerler yazılmıştır. "Öğretim programlarında bu anlayışla değerlerimiz, ayrı bir program veya öğrenme alanı, ünite, konu vb. olarak görülmemiştir. Tam aksine bütün eğitim sürecinin nihai gayesi ve ruhu olan değerlerimiz, öğretim programlarının her birinde ve her bir biriminde yer almıştır" (MEB, 2018a, s. 3; MEB, 2018b, s. 3) ifadesinden anlaşılmaktadır.

Ancak öğrencilere kazandırılması hedeflenen ahlaki değer ve davranışları, bunların kişiliklerine yansıma durumunu ölçmek, değerlendirmek kolay olmadığı (MEB, 2018b) ifade edilmiştir. Bunu ancak çarşıda, pazarda, sokakta, komşuluk ilişkilerine, grup çalışmalarında, toplu yaşanan yerlerde yani hayatın içinde, süreçte görmek mümkün olabilir. Başka bir söyleyişle mevzuatlarda öğrencilerden beklenen ahlaki davranışların yerleşip yerleşmediği, kazandırılıp, kazandırılamadığı süreç gerektiren bir durumdur. Bunun en net değerlendirmesini ve takdirini toplum yapabilir de denebilir. Örneğin bir öğrenci otobüste yaşlılara, engellilere, hastalara, hamilelere, çocuklu kadınlara kolaylık sağlıyor, yer veriyorsa; herhangi bir yerde sıra beklerken kaynak yapmıyor, sabırlı davranıyorsa; çevresini kirletmiyor, temiz tutuyor, suyu boşa akıtmıyor, elektriği gereksiz kullanmıyorsa; harçlıklarından biriktirerek ihtiyaç sahiplerine veriyorsa; aldığı görevleri zamanında eksiksiz yerine getirmeye çalışıyorsa; verdiği sözü tutuyor, yalan konuşmuyorsa bu öğrencide ahlaki tutum ve davranışların yerleştiği söylenebilir. Bu durumu testlerle, yazılı sınavlarla gerçekçi bir şekilde ortaya koymak güçtür. "Aynası iştir kişinin lafa bakılmaz" atasözü burada taşı gediğine koyacaktır.

Öğrenci ahlakıyla ilgili öngörü ve beklentilere mevzuatlarda, tüm öğretim programlarında yer verilmesi kuşkusuz çok önemli görülmelidir. Bu durum, konunun son zamanlarda daha da önemsendiğini, öne alındığını göstermektedir. Tüm bunlardan daha önemli olan ise bunların öğrencilerde davranış haline dönüşmesi, dönüştürülmesidir. Ahlaki değer ve davranışların öğrencilere kazandırılmasında en etkili yöntem yaşantıda, yaşatmaktır. Başka bir anlatımla başta öğretmenler olmak üzere okulun tüm paydaşlarının ahlaki değerleri yaşayarak, davranışlarıyla göstermeleri, rol model

olmaları gerekmektedir (MEB, 2018c, s. 5; MEB, 2018d, s. 5, 6). Zira özellikle okul öncesi ve ilköğretim öğrencileri somuttan soyuta bir öğrenme çağında olduklarından, yaparak, yaşayarak daha kolay ve kalıcı öğrenebildikleri bilinmektedir.

Bu bağlamda Kur'an-ı Kerim'de de neden yapmadığınızı, yapmayacağınızı söylersiniz hükmü manidar ve düşündürücüdür. Dahası istendik davranış bekleyenlere bu anlamda sorumluluk yüklemektedir. Bu cümleden olarak veliler, öğretmenler, okul yöneticileri hasılı toplum, öğrencilerden nasıl bir ahlaki tutum ve davranış bekliyorsa öncelikle kendileri bu yönde davranış sergilemelidirler.

Türkiye Cumhuriyeti Devleti'nin istediği insan tipi, öğrencilerin nasıl bir ahlaka sahip olmaları gerektiği 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu, Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği ile Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği'nin genel ve özel amaçlarıyla temel ilkelerinde belirtilmiştir. Bu doğrultuda öğretmen ve velilerin söz konusu kanun ve yönetmeliklerin hükümlerinin yerine getirilmesinde çok büyük rolünün olduğu düşünülmektedir. Bu yönde öğrencilere ahlaki becerileri kazandırılabilmesi için öğrencilerin;

İyi bir vatandaş ve iyi birer insan olması,

Milli ve manevi değerleri benimsemesi,

Örnek davranışlar sergilemeleri, daha da önemlisi ahlaki değerleri yaşayan ve yaşatan bireyler olmalarının sağlanmasının gerektiği söylenebilir.

Özetle, en azından yukarıda yer verilerek açıklanan mevzuatlarda, öğrencilerden beklenen ahlaki davranışların benimsetilebilmesi için toplumdaki tüm bireyler üstlerine düşeni asgari düzeyde yerine getirmelidir.

Öğrenci ahlakı konusunda, mevzuatlar doğrultusunda devlet de üzerine düşeni behemehâl yerine getirmelidir.

Görsel ve yazılı basın bu bağlamda daha hassas davranmalı, öğrenci ahlakıyla örtüşen yayınlar yapmalıdırlar.

Yapılan bu araştırmayla, Millî Eğitim Bakanlığı Mevzuatları çerçevesinde öğrenci ahlakı bağlamında, öğrencilerden beklenen davranışlar incelenmiştir. Başka araştırmalarda; bu mevzuatlarla birlikte öğretmen ve veli görüşleri de alınabilir, mevzuat ve öğretim programlarında ortaya konan öğrencilerden beklenen ahlaki davranışların sınıf, okul, toplum düzeyinde uygulanma durumu incelenebilir.

Kaynakça

AHLAK. (t.y.). Türk Dil Kurumu güncel Türkçe sözlük içinde. Erişim adresi: https://sozluk.gov.tr/

BOLAY, S. H. (2009), *Felsefe doktrinleri ve terimleri sözlüğü.* Ankara: Nobel Yayınları.

BOWEN, G. A. (2005). Local-level stakeholder collaboration: A substantive theory of community driven development. Journal of the Community Development Society, 36(2), 73–88.

BUDAK, S. (2000), *Psikoloji sözlüğü*. Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.

CORBİN, J. & Strauss, A. (2008). Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory. Thousand Oaks: Sage

CUMHURBAŞKANI ERDOĞAN: "Eğitim akademik başarı yanında akıl, kalp ve ruh bütünlüğü olan nesiller yetiştirme çabasıdır". (2019, 9 Eylül). Erişim adresi: https://www.iletisim.gov.tr/turkce/haberler/detay/cumhurbaskani-erdogan-egitim-akademik-basari-yaninda-akilkalp-ve-ruh-butunlugu-olan-nesiller-yetistirme-cabasidir

ÇİLİNGİR, L. (2014). Din mi, ahlak mı? IntJSCS, SI(1): 711-720. Doi:10.14486/IJSCS141.

HANÇERLİOĞLU, O. (2007). *Toplum bilim sözlüğü.* İstanbul: Remzi Kitabevi.

İZGİ, K ve Saruç, N. (2011). Sosyo-Kültürel faktörlerin vergi ahlakı üzerindeki etkisi: üniversite öğrencileri ile yapılan anket çalışması. *Ekonomi Bilimleri Dergisi, 3*(2), 133-142.

KABADAY, A. ve Aladağ, K.S. (2010). Farklı ilköğretim kurumlarına devam eden öğrencilerin ahlaki gelişimlerinin çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi. 7*(1), 878-898.

KARASAR, N. (2007) Bilimsel Araştırma Yöntemleri, Ankara: Nobel yayınları

KAMU Görevlileri Etik Davranış İlkeleri İle Başvuru Usul Ve Esasları Hakkında Yönetmelik. (2005, 13 Nisan). *Resmi Gazete.* (Sayı: 25785). Erişim adresi: https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2005/04/20050413-6.htm

KAYA, M ve Aydın, C. (2011). Üniversite öğrencilerinin dini inanç ile ahlaki olgunluk düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, 30*(30), 15-42.

MEB. (2018a). Din Kültürü Ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı (İlkokul 4 ve Ortaokul 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar). Erişim adresi: http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=318

MEB. (2018b). Din Kültürü Ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı (Ortaöğretim 9, 10, 11 ve 12. Sınıflar). Erişim adresi: http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=319

MEB. (2018c). Ortaöğretim Kimya Dersi Öğretim Programı (9, 10, 11 ve 12. Sınıflar). Erişim adresi: http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=350

MEB. (2018d). Matematik Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar). Erişim adresi: http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=329

MEYDAN, H. (2013). Din, ahlak ve değerler alanı seçmeli derslerinin öğrenci görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi. *Atatürk Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, 0*(40) , 219-250.

MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği. (2014, 23 Ekim). *Resmi Gazete.* (Sayı: 29072). Erişim adresi: https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2014/07/20140726-4.htm

MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği. (2013, 7 Eylül). *Resmi Gazete.* (Sayı: 28758). Erişim adresi: https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2013/09/20130907-4.htm

MİLLÎ EĞİTİM TEMEL KANUNU, (1973, 24 Haziran). *Resmi Gazete*. (Sayı: 14574). Erişim adresi: http://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/14574.pdf

ÖZAFŞAR, M. E ve Doğan R. (2009). *Ahlâkım.* Ankara: Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları.

ÖZGENER, Ş. (2004). İş ahlakının temelleri. Ankara: Nobel Yayınları.

STRAUSS, A. & Corbin, J. (1998). Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory. London: Sage.

TÜRKİYE CUMHURİYETİ ANAYASASI. (1982, 20 Ekim). Resmi Gazete (17844). Erişim adresi: https://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/17844.pdf

YILDIRIM. A., Şimşek. H. (2006). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayınları

YILMAZ, H. K. (2009). Güzel ahlâk ve model. *Altınoluk Dergisi,* 278, s.6. Erişim adresi: http://hasankamilyilmaz.com/guzel-ahlak-ve-model.html.

ZENGİN, M. (2013). Öğrencilerin din kültürü ve ahlak bilgisi dersine yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi, 11*(25), 271-301.

MİLLÎ EĞİTİM ● Cilt: 51 ● Bahar/2022 ● Sayı: 234, (1395-1416)

ÖĞRETMENLERİN STEM EĞİTİMİNE YÖNELİK FARKINDALIK, TUTUM VE SINIF İÇİ UYGULAMA ÖZYETERLİK ALGILARININ İNCELENMESİ*

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Fikriye YAMAN[1], Bayram AŞILIOĞLU[2]

* Bu araştırma Prof. Dr. Bayram AŞILIOĞLU'nun danışmanlığında Fikriye YAMAN tarafından D.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsünde yapılan "Öğretmenlerin STEM Eğitimine Yönelik Farkındalık, Tutum ve Sınıf İçi Uygulama Özyeterlik Algılarının İncelenmesi" adlı doktora tezine dayalı olarak hazırlanmıştır.

1 Dr, Millî Eğitim Bakanlığı, yamanfikriye@gmail.com, ORCID: 0000-0003-4825-7000.

2 Prof. Dr., Dicle Üniversitesi, Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi, Eğitim Programları ve Öğretim, bayramasilioglu@gmail.com, ORCID: 0000-0002-2425-0624.

Geliş Tarihi: 23.12.2020 **Kabul Tarihi:** 15.07.2021 **DOI:** 10.37669 milliegitim.845546

Öz: Bu araştırmayla öğretmenlerin STEM eğitimine yönelik farkındalık, tutum ve sınıf içi uygulama özyeterlik algılarının incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmada betimsel araştırma yöntemi benimsenmiştir. Araştırmanın evrenini, 2018-2019 eğitim öğretim yılında Diyarbakır ili merkez ilçelerindeki (Bağlar, Kayapınar, Sur ve Yenişehir) ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenleri, ortaokullarda görev yapan fen bilimleri, matematik, bilişim teknolojileri ve teknoloji tasarım öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırma kapsamında 609 öğretmene ulaşılmıştır. Araştırmanın verileri; Çevik (2017) tarafından geliştirilen "STEM Farkındalık Ölçeği"; Yaman (2020) tarafından geliştirilen "STEM Eğitimine Yönelik Tutum Ölçeği" ve "STEM Sınıf İçi Uygulama Özyeterlik Algı Ölçeği" ile toplanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre; öğretmenlerin STEM eğitimine yönelik farkındalık düzeyleri, ölçeğin; "Öğrenciye Etkisi" ve "Öğretmene Etkisi" alt boyutlarında yüksektir. Öğretmenlerin STEM eğitimine yönelik farkındalık düzeyleri, ölçeğin; "Derse Etkisi" alt boyutunda ve orta düzeydedir. Öğretmenlerin, STEM eğitimine yönelik tutumları olumludur. Öğretmenlerin STEM eğitimine yönelik sınıf içi uygulama özyeterlik algıları, hem ölçeğin genelinde hem de alt boyutlarda olumludur.

Anahtar Kelimeler: STEM eğitimi, STEM farkındalığı, STEM eğitimine yönelik tutum, STEM sınıf içi uygulama özyeterlik algısı

INVESTIGATION OF TEACHERS' SELF-EFFICACY PERCEPTIONS OF AWARENESS, ATTITUDES AND INTRA-CLASS PRACTICE TOWARDS STEM EDUCATION

Abstract:

The aim of this study is to investigate teachers' awareness, attitudes and intra class practice self-efficacy toward education. In this study descriptive model has been used. The population of the study have conducted primary school teachers working in primary schools and science, mathematics, information technology and technology design teachers who work in secondary schools, in the central districts of Diyarbakır province (Bağlar, Kayapınar, Sur and Yenişehir) in 2018-2019 academic year. Within the scope of the research, data collection has been conducted on 609 scale form. The data of the study were collected by using "STEM awareness scale" developed by Çevik (2017); "Attitude Scale for STEM education" and "STEM intra-class practice self-efficacy perceptions scale" developed by Yaman (2020). According to the findings; awareness levels of teachers about STEM education which sub- dimensions "Effect to Students" and "Effect to Teachers" are high at the level . Awareness levels of teachers about STEM education which sub- dimension "Effect to Lesson" is medium level. Teachers' attitudes towards STEM education are positive. Teachers' intra-class practice self-efficacy perceptions about STEM education both in the overall scale and in the sub-dimensions are positive.

Keywords: STEM education, STEM awareness, STEM attitudes, STEM intra-class practice self-efficacy

Giriş

Bilim, teknoloji ve ekonomi alanlarında dünyanın gerisinde kalmamak ve var olabilmek için hem günümüzde hem de gelecekte fen, teknoloji, mühendislik ve matematik disiplinlerinin önemi büyüktür (National Research Council [NRC], 2012). Bu disiplinlerin İngilizce baş harflerinin bir araya gelmesiyle oluşmuş STEM-FeTeMM (Science-Fen, Technology-Teknoloji, Engineering-Mühendislik, Mathematics-Matematik) bir kısaltmadır (Dugger, 2010: 2; Fan & Ritz, 2014: 8). STEM'i oluşturan disiplinlerin öğrenimi ve öğretimi STEM eğitimi olarak tanımlanmaktadır (Karataş, 2018: 54). STEM eğitimi, disiplin temelli geleneksel anlayışın yerine, STEM disiplinlerinin bütüncül olarak ele alındığı disiplinlerarası bir eğitim olup, bireylerin yaşadığımız dünyayı bir bütün olarak algılamalarını sağlar (Aydagül & Terzioğlu, 2014; Aydeniz

& Bilican, 2018: 71). STEM eğitimi bireylerin, bilgiyi daha organize ve bütünsel olarak öğrenmelerini ve edindikleri bilgiyi diğer disiplinlere aktarabilmelerini sağlayabilmektedir. Bireyin erken yaş dönemlerinde farklı alan ve becerileri kullanarak edindikleri bilgiyi üretime geçirebilecek hale gelmesi hedeflenmektedir (Aydın, Saka & Guzey, 2017: 788).

Son yıllarda toplumlarda zihinsel düşünme süreçlerinin ve üretim becerilerinin geliştirilmesinin gerekliliği olarak eğitim sistemlerinde bireylerin yaparak-yaşayarak öğrenme odaklı geliştirilmesine verilen önemle birlikte STEM eğitiminin bütün dünyada zorunluluk haline geldiği MEB tarafından ifade edilmektedir (MEB, 2016: 14; MEB, 2018: 7). Teknoloji, dijitalleşme ve inovasyonla yönlendirilen iş dünyası, dünya ekonomisinde ayakta durabilmek için STEM becerileriyle donanımlı işgücüne ihtiyaç duymaktadır (TÜSİAD, 2017: 1). Ülkenin ve toplumun bu iş gücünü sağlamak ve eğitimde başarıyı elde etmek için "eğitim sistemimizde en kısa zamanda proje tabanlı öğrenmeye dayalı STEM eğitimi uygulamalarının yaygınlaştırılması" (MEB, 2018: 8) önerilmektedir. STEM eğitimine duyulan ihtiyaçla, hedeflenenlerin sınıflarda uygulamaya geçmesi ve başarıya ulaşması öğretmen yeterliliklerine bağlıdır (Karahan, 2018: 104). Diğer bir deyişle STEM eğitiminin başarıya ulaşabilmesi, çağın gereklerinin farkında olan teknoloji ve mühendisliği sınıf içi uygulamalarla bütünleştirebilen bilinçli öğretmenler ile mümkündür (Çevik, Danıştay & Yağcı; 2017: 585; Kara, 2018: 606). Bu nedenle, eğitim programlarında yapılan geliştirme çalışmalarıyla ilgili öğretmenin bilgisinin yanı sıra farkındalığı, tutumu, değişime açık olması ve bu değişimi sınıf içinde uygulayabilecek özyeterlik algısına sahip olması önemlidir. Çünkü ne kadar mükemmel program hazırlanırsa hazırlansın programın uygulayıcısı olan öğretmen bu programı uygulama konusunda isteksiz ya da özyeterlik algısı düşük olursa başarıdan söz etmek güçleşecektir. STEM eğitiminin başarıya ulaşabilmesi için; öğretmenlerin STEM eğitimine yönelik farkındalıklarının yüksek düzeyde olması, olumlu tutum içerisinde olmaları ayrıca olumlu özyeterlik algısına sahip olmaları gerekmektedir.

STEM eğitimine ilişkin öğretmenlere yönelik pek çok çalışmaya rastlanmıştır. (Alkılınç, 2019; Bakırcı & Kutlu, 2018; Biçer, 2018; Çevik & Özgünay, 2018; Özbilen, 2018; Yıldırım, 2018; Çevik ve diğ., 2017; Gülgün, Yılmaz & Çağlar, 2017; Öztürk, 2017; Eroğlu & Bektaş, 2016). Yapılan bu çalışmalar incelendiğinde daha çok öğretmenlerin STEM farkındalıkları ve STEM eğitimine ilişkin görüşlerini belirleme çalışmalarının olması dikkat çekmektedir. Öğretmenlerin STEM eğitimine ilişkin tutumları ve özyeterlikleri genel olarak STEM yönelimlerinin ve görüşlerinin alt boyutlarında ele alınmıştır. Öğretmenlerin gerek STEM eğitimine yönelmelerinde gerekse de STEM eğitimi uygulamalarının başarıya ulaşmasında, STEM'e ilişkin algılarının önemi dikkate alınarak, uygulamaya yönelik farkındalık, tutum ve özyeterlik algılarının incelenmesi araştırmanın problem alanı olarak değerlendirilmiştir. Bu çerçevede, bu çalışmayla öğretmenlerin STEM eğitimine yönelik farkındalık, tutum ve sınıf içi uygulama özyeterlik algılarının incelenmesi amaçlanmıştır.

Bu amaç ile aşağıda yer alan sorulara cevap aranmıştır.

1. Öğretmenlerin STEM eğitimine yönelik farkındalıkları hangi düzeydedir?

2. Öğretmenlerin STEM eğitimine yönelik tutumları hangi düzeydedir?

3. Öğretmenlerin STEM eğitimine yönelik sınıf içi uygulama özyeterlik algıları hangi düzeydedir?

Yöntem

Araştırma Modeli

Öğretmenlerin STEM eğitimine yönelik farkındalık, tutum ve sınıf içi uygulama özyeterlik algılarının ne düzeyde olduğunu belirlemek için yapılan bu araştırmada betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli, "geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekilde betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları herhangi bir şekilde değiştirme ve etkileme çabası gösterilmez" (Karasar, 2011).

Evren ve Örneklem

Araştırma evrenini, 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Diyarbakır ili merkez ilçelerine (Bağlar, Kayapınar, Sur ve Yenişehir) bağlı ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenleri, ortaokullarda görev yapan fen bilimleri, matematik, bilişim teknolojileri ve teknoloji tasarım öğretmenleri olmak üzere toplam 5515 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemi, seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden "uygun örnekleme yöntemi" ile belirlenmiştir. Uygun örnekleme yöntemi; "zaman, para ve işgücü açısından var olan sınırlılıklar nedeniyle örneklemin kolay ulaşılabilir ve uygulama yapılabilir birimlerden seçilmesidir" (Büyüköztürk, 2017). Araştırmanın evren ve örnekleminde yer alan öğretmenlere ait bilgiler Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Evren ve Örneklemi Oluşturan Öğretmen Sayısı

	Evren	Örneklem
Fen Bilimleri	704	123
Matematik	877	133
Bilişim Teknolojileri	260	41
Teknoloji Tasarım	213	284
Sınıf Öğretmeni	3461	28
Toplam	5515	609

Veri Toplama Araçları

Öğretmenlerin STEM farkındalık düzeylerini belirlemek için Çevik (2017) tarafından geliştirilen 15 madde ve 3 alt boyuttan oluşan "STEM Farkındalık Ölçeği" ile toplanmıştır. STEM farkındalık ölçeğine ilişkin yapılan güvenirlik analizi sonucu, Cronbach Alpha değeri .86 olarak hesaplanmıştır.

Öğretmenlerin STEM eğitimine yönelik tutumlarını belirlemek için Yaman (2020) tarafından geliştirilen 17 maddelik tek boyutlu "STEM Eğitimine Yönelik Tutum Ölçeği" kullanılmıştır. STEM eğitimine yönelik tutum ölçeğinin Cronbach Alpha değeri .97 olarak belirlenmiştir.

Öğretmenlerin STEM eğitimine yönelik sınıf içi uygulama özyeterlik algılarını belirlemek için Yaman (2020) tarafından geliştirilen 23 madde ve 3 alt boyuttan oluşan "STEM Sınıf İçi Uygulama Özyeterlik Algı Ölçeği" kullanılmıştır. Bu ölçeğin Cronbach Alpha değeri ise .96 olarak hesaplanmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmada STEM farkındalık, STEM eğitimine yönelik tutum ve STEM sınıf içi uygulama özyeterlik algı ölçeklerinden elde edilen verilerin betimsel analizlerinde ortalama ve standart sapma değerleri incelenmiştir. Ortalamaların yorumlanmasında Tablo 2' deki puan aralıkları göz önüne alınmıştır.

Tablo 2. Ortalama Değerler İçin Puan Aralık Değerleri

Aralık	STEM Farkındalık Ölçeği	Yorum	STEM Tutum ve Sınıf İçi Uygulama Özyeterlik Algı Ölçeği	Yorum
1.00-1.79	Kesinlikle Katılmıyorum	Çok düşük	Hiç Katılmıyorum	Olumsuz
1.80-2.59	Katılmıyorum	Düşük	Katılmıyorum	Olumsuz
2.60-3.39	Kararsızım	Orta	Kısmen Katılıyorum	Olumsuz
3.40-4.19	Katılıyorum	Yüksek	Katılıyorum	Olumlu
4.20-5.00	Kesinlikle Katılıyorum	Çok Yüksek	Tamamen Katılıyorum	Olumlu

Likert tipi ölçeklerde, "iki uç arasında karar veremeyenler, konuya kayıtsız kalanlar, cevap vermiş olmak için işaretleme yapanlar ve sosyal açıdan kabul görmeyeceğini düşündükleri fikirlerini gizlemek isteyen cevaplayıcıların" (Johns, 2005'den aktaran: Dursun & Alnıaçık, 2019:155) orta noktayı seçtikleri ileri sürülmektedir. Bu durum düşünülerek ölçek orta puanlar olumsuz olarak yorumlanmıştır.

Bulgular

Öğretmenlerin STEM Eğitimine Yönelik Farkındalık Düzeyleri

Öğretmenlerin STEM eğitimine yönelik farkındalık düzeylerini belirlemek amacıyla, "STEM Farkındalık Ölçeği"nden alınan yanıtların ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmıştır. STEM farkındalık ölçeğine ilişkin betimsel analiz sonuçları Tablo 3'teki gibidir.

Tablo 3. Öğretmenlerin STEM Eğitimine Yönelik Farkındalık Düzeylerine İlişkin Betimsel Analiz Sonuçları

Ölçek Maddeleri	$\overline{X}$	ss	Düzey
1.STEM eğitimi öğrencilerin el becerilerinin artmasına katkıda bulunur.	3.99	.812	Katılıyorum
2.STEM eğitimi öğrencilerin analitik düşünme becerilerini geliştirir.	4.12	.783	Katılıyorum
3.STEM eğitimi öğrenciyi derse motive eder.	4.01	.806	Katılıyorum
4.STEM eğitimi öğrencilerin problem çözme becerilerini artırır.	4.10	.808	Katılıyorum
5.STEM eğitimi uygulamaları öğrencilerin kendine güvenini artırır.	4.07	.790	Katılıyorum
6.STEM eğitimi öğrencilerin eleştirel bakış açısı kazanmalarını destekler.	4.04	.802	Katılıyorum
7.STEM eğitiminin dersten günlük hayata yansıması kaçınılmazdır.	4.02	.811	Katılıyorum
8*.STEM eğitimi için üst düzey materyallere ihtiyaç vardır.	2.37	.979	Katılmıyorum
9*.STEM eğitimi uygulaması derste sınıf hakimiyetini olumsuz etkiler.	3.20	1.130	Kararsızım
10*.STEM eğitimi etkinliği derste çok zaman kaybettirir.	3.10	1.065	Kararsızım
11.STEM eğitimi etkinlikleri öğretim programlarında yer almalıdır.	3.94	.824	Katılıyorum
12.STEM eğitimi öğretmenin derste teknoloji kullanılmasını gerekli kılar.	3.96	.879	Katılıyorum
13.STEM eğitim uygulamaları öğretmenin kendisini geliştirmesi için bir fırsattır.	4.05	.806	Katılıyorum
14.STEM eğitim etkinliklerinde öğretmen aktif rol almalıdır.	3.68	.998	Katılıyorum
15.Öğretmenler ders içi / dışı etkinliklerde STEM eğitimini kolaylıkla planlayabilirler.	3.60	.861	Katılıyorum
1. Alt Boyut: Öğrenciye Etkisi	4.06	.723	Katılıyorum
2. Alt Boyut: Derse Etkisi	3.33	.539	Kararsızım
3. Alt Boyut: Öğretmene Etkisi	3.82	.677	Katılıyorum

*Maddeler ters kodlanmıştır.

Analiz sonuçlarına göre; öğretmenlerin, "STEM Farkındalık Ölçeği"ne verdikleri yanıtların ortalama puanları; ölçeğin 1. alt boyutu olan "Öğrenciye Etkisi" $\overline{X}$ = 4.06, 2. alt boyut olan "Derse Etkisi" $\overline{X}$ = 3.33, 3. alt boyut olan "Öğretmene Etkisi" $\overline{X}$ =3.82 olduğu belirlenmiştir. Bu ortalamalara bakıldığında, en yüksek ortalamaya sahip "Öğrenciye Etkisi" alt boyutu, en düşük ortalamaya sahip olan alt boyut ise "Derse Etkisi" alt boyutudur. Ölçeğin "Öğrenciye Etkisi" ve "Öğretmene Etkisi" alt boyutlarında, öğretmenlerin STEM eğitimine yönelik farkındalık düzeylerinin, "katılıyorum" düzeyinde, "Derse Etkisi" alt boyutunda ise "kararsızım" düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin, STEM eğitiminin öğrenci ve öğretmene etkisi konusunda farkındalıkları yüksek bulunurken, derse etkileri konusunda farkındalıklarının orta düzeyde olmasının nedeni; STEM eğitimini derslerinde uygulamamış olmaları, STEM eğitiminin içeriği ve derste nasıl işe koşulacağı konusunda bilgi sahibi olmamalarından kaynaklanıyor olabilir. Araştırmanın bu sonucuna benzer şekilde, öğretmenlerle yapılan çalışmalarda öğretmenlerin STEM farkındalık düzeylerinin olumlu olduğuna ilişkin sonuçlar bulunmaktadır. Çevik ve diğerleri (2017), ortaokul öğretmenlerinin STEM farkındalık düzeylerinin olumlu yönde ve orta seviyede olduğunu; Özdemir (2019), sınıf öğretmenlerinin STEM'e ilişkin görüşlerinin olumlu olduğunu tespit etmişlerdir. Yine benzer şekilde öğretmen adaylarının STEM farkındalık düzeylerinin olumlu olduğuna ilişkin çalışmalar bulunmaktadır (Akaygün & Aslan-Tutak, 2016; Ensari; 2017; Ergün, 2019; Hebebci & Usta, 2017; Kırılmazkaya, 2017). Öğretmenlerin STEM eğitimine yönelik farkındalıklarının genel olarak olumlu olması STEM eğitiminin uygulanması açısından önemli olarak değerlendirilmektedir.

Tablo 3'te ölçek maddelerine bakıldığında en yüksek ortalama puanlar; 2. madde "STEM eğitimi öğrencilerin analitik düşünme becerilerini geliştirir" ($\overline{X}$= 4.12) ve 4. madde "STEM eğitimi öğrencilerin problem çözme becerilerini artırır" ($\overline{X}$=4.10) "katılıyorum" düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin bu konuda farkındalıklarının yüksek olması STEM eğitimin hedeflerine ulaşılabilmesi açısından önemlidir. Çünkü STEM eğitiminde öğrencilerden beklenen kazanımların başında problem çözme becerileri gelmektedir (Keçeci ve diğ. 2017). STEM eğitimi, "öğrencilere yaratıcı problem çözme tekniklerini benimseten bütünleşik bir yaklaşımdır" (Roberts, 2012). Birden fazla disiplinin entegrasyonuyla hazırlanan öğretim programları, öğrencilerin farklı alanlarla ilgili bilgisinin olmasını ve öğrencilerin motivasyon, ilgi ve problem çözme becerilerinin gelişmesine imkan sağlamaktadır (Niess 2005). STEM entegrasyonunun farkında olan kişi ise "günlük hayatında karşılaştığı problemleri çözerek, düşünceleri üzerinde planlamalar, yorumlar ve değerlendirmeler yapabilir" (Aydın ve diğ., 2017).

Öğrencilere yönelik yapılan çalışmalar incelendiğinde, STEM eğitiminin öğrencilerin "analitik düşünme" ve "problem çözme becerileri"ne katkı sağladığı görülmektedir (Aydın & Karslı-Baydere, 2019; Bolatlı & Kurucu, 2018; Bozan, 2018; Cotabish, Dailey, Robinson & Hunghes, 2013; İnce ve diğ., 2018; Morrison, 2006; Şahin ve diğ. 2014).

STEM eğitimiyle öğrencilerin problem çözme becerilerinin gelişmesindeki başlıca etki, öğrencilerin var olan bilgilerini yeni durumlara daha kolay transfer edebilmeleridir (Morrison, 2006). Öğretmenlerin STEM farkındalık düzeylerine ilişkin bir diğer sonuç ise; "STEM Farkındalık Ölçeği" maddelerinden en düşük ortalama puanın "STEM eğitimi için üst düzey materyallere ihtiyaç vardır." maddesine ait ve "katılmıyorum" düzeyinde düşük olmasıdır. Oysaki "STEM'i uygulamak için maliyeti yüksek deney setleri, elektronik sistemler, robotlar vb. olmazsa olmaz değildir. Bir öğretmenin elinde müsvedde bir kâğıt parçası, bir pipet, kâğıt bir bardak etkili bir öğretim ve STEM aracı olabilir" (MEB, 2018: 43). Öğretmenlerin bu konuda farkındalık düzeylerinin düşük olmasının nedeni; STEM eğitimini ticari kaygı amacı güden robot setleri tarzı reklamlarla tanıması veya bunlarla özdeşleştirmesi etkili olmuş olabilir. STEM eğitimine ilişkin kavram yanılgılarına ilişkin yapılan çalışmalar da bu sonucu desteklemektedir (Morrison, 2006; Yıldırım & Selvi, 2016).

Tablo 3'e göre ölçekte, en düşük ortalamaya sahip olan maddeler ise; 8. madde "STEM eğitimi için üst düzey materyallere ihtiyaç vardır" ($\overline{X}$=2.37) "Katılmıyorum" düzeyinde, 9. madde "STEM eğitimi uygulaması derste sınıf hâkimiyetini olumsuz etkiler" ($\overline{X}$=3.20) ve 10. madde "STEM eğitimi etkinliği derste çok zaman kaybettirir" ($\overline{X}$=3.10) maddeleri "Kararsızım" düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Bu maddelere verilen yanıtların ortalama puanının düşük olması, öğretmenlerin STEM uygulamaları konusunda yeterli deneyime sahip olmamalarından kaynaklanıyor olabilir. Nitekim yapılan çalışmalarda bunu deneyimleyen öğretmenler STEM eğitiminin sınırlılıkları konusunda zaman sıkıntısı ve sınıf içinde çıkan gürültüden sıklıkla bahsetmişlerdir (Bakırcı & Kutlu, 2018; Bozan, 2018; Eroğlu & Bektaş, 2016; Uğraş, 2017; Park ve diğ., 2017; Siew ve diğ.,2015, Yıldırım, 2018). Uğraş ve Genç (2018) tarafından yapılan çalışmada okul öncesi öğretmen adaylarının büyük bir kısmı, "etkinlik süreçlerinde sınıf içindeki disiplini sağlamakta zorlanabilecekleri" şeklinde görüş belirtmiştir. Öğretmen ve öğretmen adaylarının yanı sıra STEM etkinliklerini yapan öğrencilerin de uygulamalar için özellikle mühendislik tasarım süreci için zamanın yetersizliğine vurgu yapmaları dikkat çekmektedir (Akdağ & Güneş, 2017; Aydın & Karslı-Baydere, 2019; Baran, Canbazoğlu-Bilici & Mesutoğlu 2015). STEM eğitimi uygulayan öğretmen görüşlerine göre özellikle mühendislik tasarım sürecinde zamanı iyi kullanamama ve bu süreçte sınıfta disiplin sorunlarının yaşandığı belirtilmektedir. Öğretmenlerin bu sıkıntıları yaşamaması için öncelikle ders planlarını çok iyi hazırlamaları yani ders öncesi ön hazırlık yapmaları gerektiği söylenebilir. Bu sonuçlar şöyle de değerlendirilebilir; öğretmenliğe yeni başlayan bir öğretmen ilk zamanlarda dersi planlamada, öğretim programını yetiştirmede ya da bazen disiplinin sağlanması konusunda sıkıntılar yaşayabilmektedir ancak deneyim kazandıkça planlama, öğretim programını zamanında yetiştirme ya da disiplin problemlerindeki sıkıntıları azalmaktadır. STEM eğitimi uygulamalarında da öğretmenlerin deneyim kazandıkça bu problemlerin ortadan kalkabileceği düşünülmektedir.

Öğretmenlerin STEM Eğitimine Yönelik Tutumları

Öğretmenlerin STEM eğitimine yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla "STEM Eğitimine Yönelik Tutum Ölçeği"nden elde edilen veriler neticesinde ortalama puanlar ve standart sapma değerleri hesaplanmıştır. STEM eğitimine yönelik tutum ölçeğine ilişkin betimsel analiz sonuçları Tablo 4'teki gibidir.

Tablo 4. Öğretmenlerin STEM Eğitimine Yönelik Tutumlarına İlişkin Betimsel Analiz Sonuçları

Ölçek Maddeleri	$\overline{X}$	Ss	Düzey
1.Öğrenme-öğretme etkinliklerini fen, matematik, mühendislik ve teknolojiyi (STEM'i) merkeze alarak tasarlamanın önemli olduğunu düşünüyorum.	3.85	1.134	Katılıyorum
2.STEM alanlarındaki öğretmenlerle farklı modeller üzerinde çalışmalar yapmak isterim.	3.80	1.067	Katılıyorum
3.Kazanımların disiplinlerarası bakış açısıyla öğretilmesini önemli görüyorum.	3.87	1.087	Katılıyorum
4.STEM eğitimiyle, öğrencilerin 21. yüzyıl becerilerinin (iletişim, işbirliği, eleştirel düşünme, yaratıcılık vb.) gelişeceğini düşünüyorum.	3.92	1.101	Katılıyorum
5.Ders etkinliklerini öğrencilerin öğrenme deneyimlerini göz önünde bulundurarak planlamanın önemli olduğunu düşünüyorum.	3.99	1.051	Katılıyorum
6.Derslerimde teknolojiyi kullanmaktan zevk alıyorum.	4.02	1.093	Katılıyorum
7.Öğrencilerin doğal ve fiziksel dünyadaki olguları öğrenmesi için STEM eğitimini gerekli görüyorum.	3.88	1.048	Katılıyorum
8.Teknoloji ve mühendisliğin eğitime entegrasyonunu gerekli görüyorum.	3.95	1.061	Katılıyorum
9.Ders etkinliklerini gerçek yaşam problemleriyle ilişkilendirmenin önemli olduğunu düşünüyorum.	4.06	1.061	Katılıyorum
10.Öğrencilerin bilgiyi yapılandırmalarında bilimsel süreç becerilerini kullanmalarının önemli olduğunu düşünüyorum.	4.03	1.060	Katılıyorum
11.STEM eğitimiyle öğrencilerin özgün fikirler elde edeceğine inanıyorum.	3.94	1.045	Katılıyorum
12.Öğrencilerin olası hatalarında yeniden denemeleri için cesaretlendirilmelerinin önemli olduğunu düşünüyorum.	4.08	1.096	Katılıyorum
13.Öğrencilerin gelecekte ülke ekonomisine katkıda bulunabilmeleri için STEM eğitimini gerekli görüyorum.	3.91	1.049	Katılıyorum
14.STEM eğitimiyle öğrencilerin yeteneklerinin geliştirilebileceğini düşünüyorum.	3.94	1.041	Katılıyorum
15.STEM eğitimiyle öğrencilerin bilime yönelik bakış açılarının olumlu yönde gelişeceğine inanıyorum.	4.01	1.051	Katılıyorum
16.STEM eğitimiyle öğrencilerin problem çözme becerilerinin gelişeceğine inanıyorum.	3.94	1.027	Katılıyorum
17.STEM eğitimiyle öğrencilerin işbirliği içinde çalışmalarını kolaylaştıracağına inanıyorum.	3.93	1.015	Katılıyorum
Ölçeğin Geneli	3.95	.925	Katılıyorum

Betimsel analiz sonuçlarına göre, öğretmenlerin STEM eğitimine yönelik tutumlarının genel ortalaması ($\overline{X}$=3.95) "katılıyorum" düzeyinde olumlu olduğu belirlenmiştir. Alanyazın incelendiğinde daha çok öğretmen adaylarının ve farklı kademelerde öğrenim gören öğrencilerin STEM eğitimine yönelik tutumlarına, yapılan STEM uygulamaları sonucu öğrencilerin derse yönelik tutumlarındaki değişime ve öğrencilerin STEM alanlarına yönelik tutumlarına ilişkin araştırmalar yapıldığı görülmektedir. Öğretmen adaylarına yönelik yapılan çalışmalarda öğretmen adaylarının (Adams, Miller, Saul & Pegg, 2014; Aygen, 2018; Doğan & Benzer, 2019; Hacıömeroğlu, 2017; Kırılmazkaya, 2017; Koçak, 2019; Uğraş & Genç, 2018) farklı kademelerde öğrenim gören öğrenciler üzerinde yapılan çalışmalarda öğrencilerin (Alıcı, 2018; Aydın ve diğ., 2017; Baran ve diğ., 2015; Damar ve diğ., 2018; Doğan ve diğ., 2017; Dumanoğlu, 2018; Sullivan, 2008; Şimşek, 2019; Yasak, 2017) STEM eğitimine yönelik tutumlarının, yapılan STEM etkinlikleri ya da uygulamalar neticesinde olumlu olduğu sonuçları araştırmanın bu bulgularıyla örtüşmektedir.

Ölçek maddeleri içinde en yüksek ortalamaların; 12. madde "Öğrencilerin olası hatalarında yeniden denemeleri için cesaretlendirilmelerinin önemli olduğunu düşünüyorum." ($\overline{X}$=4.08) ve 9. madde "Ders etkinliklerini gerçek yaşam problemleriyle ilişkilendirmenin önemli olduğunu düşünüyorum." ($\overline{X}$=4.06) ve "katılıyorum" düzeyinde olduğu görülmektedir. Moore, Johnson, Peters-Burton ve Guzey (2015), STEM eğitiminin en temel özelliklerinden birinin de başarısızlıktan bir şeyler öğrenmek olduğunu belirtmiştir. STEM eğitimi doğası gereği öğrencilerin yaratıcı özgün fikirler üretebilmesi için onların deneme yapacakları ve düşüncelerini motivasyonlarını olumsuz etkilemeyecek imkânların sunulması gerektiği düşünülmektedir. Özellikle mühendislik tasarım sürecinde yaşanabilecek olası zorluklarda öğrencilerin cesaretlendirilmesi önemli görülmektedir. Altan, Yamak ve Kırıkkaya (2016) tarafından yapılan çalışmada, öğretmen adaylarının "mühendislik tasarım süreci"nde en çok olası çözümlerin geliştirilmesi kısmında zorluk yaşadıkları bunun yanı sıra "prototipin yapımı", "en iyi çözümün seçilmesi" ve "problemin tanımlanması" aşamalarında zorluk yaşadıkları belirlenmiştir. Bu bağlamda öğretmenlerin öğrencilerini cesaretlendirmelerinde olumlu tutuma sahip olmaları önemli görülmektedir.

Tablo 4'e göre öğretmenler, "ders etkinliklerini gerçek yaşam problemleriyle ilişkilendirmenin önemli olduğunu" düşünmektedirler. STEM eğitimine ilişkin yapılan tanımlamalar ya da açıklamalar irdelendiğinde ortak noktalardan birisinin, dersi gerçek yaşam problemleri ile ilişkilendirebilmenin önemine yapılan vurgu olduğu görülür. STEM eğitiminde öğrenciler gerçek yaşam problemlerini belirler ve bu probleme alternatif çözüm önerileri sunarak tasarım yapar, tasarımı dener ve eksik yönleri giderme gibi süreçlerden geçer. Öğretmen ve öğretmen adaylarının görüşlerinde STEM eğitiminin öğrencilerin öğrendikleri bilgilerin günlük yaşamla ilişkilendirilmesi yönünden etkili olduğu belirlenmiştir (Alıcı, 2018; Çelikkıran & Günbatar, 2017; Yıldırım, 2019; Yıldırım & Türk, 2018). Tezsezen (2017) tarafından yapılan çalışmada, öğretmen aday-

larının günlük yaşam örneklerinde STEM alanları arasında ilişki kurmakta zorlandıkları belirlenmiştir. Altan-Bozkurt ve Hacıoğlu'na (2019) göre, STEM eğitiminde gerçek yaşam ve bağlam üzerine kurgulanan problem durumu oluşturmak önemlidir ve öğretmenler problem durumlarını oluşturabilecek yeterliklere sahip olmalıdır.

Ölçek maddelerine verilen en düşük ortalama puanların ise; 2. madde "STEM alanlarındaki öğretmenlerle farklı modeller üzerinde çalışmalar yapmak isterim" ($\overline{X}$=3.80) ve 1. madde "Öğrenme-öğretme etkinliklerini fen, matematik, mühendislik ve teknolojiyi (STEM'i) merkeze alarak tasarlamanın önemli olduğunu düşünüyorum" ($\overline{X}$=3.85) ve "katılıyorum" düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Bu maddelere verilen puanların kısmen diğerlerine oranla düşük olması, öğretmenlerin STEM eğitiminin hedefleri konusunda yeterli bilgilerinin olmayışından kaynaklı olabilir. "STEM, tek bir öğretmenin uygulayacağı bir yaklaşımdan öte, farklı branşlardan öğretmenlerin işbirliği ve ekip çalışması içerisinde çalışmasını gerektiren bir yaklaşımdır" (MEB, 2018). Bu bağlamda öğretmenlerin birlikte çalışma yapma konusundaki tutumlarının olumlu olmamasının STEM eğitiminin uygulanabilirliğini olumsuz etkileyebileceği düşünülmektedir.

Öğretmenlerin STEM Eğitimine Yönelik Sınıf İçi Uygulama Özyeterlik Algıları

Öğretmenlerin STEM eğitimine yönelik sınıf içi uygulama özyeterlik algılarını belirlemek amacıyla "STEM Sınıf İçi Uygulama Özyeterlik Algı Ölçeğinden" elde edilen verilerin ortalama puanları ve standart sapma değerleri hesaplanmıştır. STEM Sınıf İçi Uygulama Özyeterlik Algı Ölçeği'ne ilişkin betimsel analiz sonuçları Tablo 5'teki gibidir.

Tablo 5. Öğretmenlerin STEM Eğitimine Yönelik Sınıf İçi Uygulama Özyeterlik Algı Düzeylerine İlişkin Betimsel Analiz Sonuçları

Ölçek Maddeleri	$\overline{X}$	Ss	Düzey
1.Öğrencilerimin bilimsel süreç becerilerini kullanabilecekleri öğrenme ortamları oluşturabilirim.	3.71	.859	Katılıyorum
2.Öğrencilerin yönelttiği bazı soruları sınıftaki diğer öğrencilerin öğrenmeleri için fırsata dönüştürebilirim.	3.88	.846	Katılıyorum
3.Öğrencileri eleştirel düşünmeye yönelik sorular sorması için cesaretlendirebilirim.	3.97	.858	Katılıyorum
4.Öğrencilerimin üst düzey düşünme becerilerini elde etmelerini sağlayacak kazanımları öğretim programına uyarlayabilirim.	3.71	.859	Katılıyorum
5.Öğrencilerimin 'bu bilgi gerçek hayatta ne işime yarayacak?' sorusuna alternatif yanıtlar verebilirim.	3.91	.848	Katılıyorum
6.Öğrencilerimin bilişsel gelişmelerinin yanı sıra sosyal gelişimlerini de sağlayacak etkinlikler düzenleyebilirim.	3.82	.835	Katılıyorum
7.Öğrencilerimin edindiği bilgi ve becerileri etkin bir biçimde kullanmalarını içerecek etkinlikler tasarlayabilirim.	3.77	.821	Katılıyorum

8.Öğrencilerimin çevrelerindeki problemlere karşı duyarlılık geliştirmelerine olanak sağlayabilirim.	3.86	.824	Katılıyorum
9.Öğretim programının içeriğini güncel örneklerle ilgi çekici bir hale getirebilirim.	3.87	.868	Katılıyorum
10.Öğrencilerime 21. Yüzyıl becerilerini kazandırabilecek etkinlikler tasarlayabilirim.	3.64	.917	Katılıyorum
11.Kazanımlara uygun STEM etkinlikleri için materyal tasarlayabilirim.	3.44	.939	Katılıyorum
12.Öğretim etkinliklerini STEM alanlarını dikkate alarak tasarlayabilirim.	3.47	.934	Katılıyorum
13.Öğrenme- öğretme etkinliklerini 5E modeline uygun tasarlayabilirim.	3.38	.956	Kısmen Katılıyorum
14.Ders etkinliklerini STEM disiplinlerini bütünleştirerek tasarlayabilirim.	3.48	.934	Katılıyorum
15.STEM eğitimini mevcut öğretim programına entegre edebilirim.	3.44	.913	Katılıyorum
16.Ders planına mühendislik tasarım sürecini entegre edebilirim.	3.32	.995	Kısmen Katılıyorum
17.Öğrencilerimin kişisel görüşlerini öğrenme ortamına yansıtacak imkânlar sağlayabilirim.	3.78	.859	Katılıyorum
18.Ders planlarını kendi sınıfımdaki öğrencilerin özelliklerine uygun olarak düzenleyebilirim.	3.78	.864	Katılıyorum
19.Ders planlarını gerçek yaşam problemlerine göre tasarlayabilirim.	3.76	.868	Katılıyorum
20.Öğrencilerimi ürün geliştirme aşamalarında deneme yapmaları için motive edebilirim.	3.84	.853	Katılıyorum
21.Öğrencilerimin içinde bulunduğu sosyal ve kültürel çevreye uygun problem örnekleri verebilirim.	3.90	.826	Katılıyorum
22.Öğrencilerimin öğrendikleri bilgileri yeni ve farklı problem durumlarına transfer edebilmeleri için örnekler geliştirebilirim.	3.79	.829	Katılıyorum
23.Öğrencilerimin bir sorunu çözebilmesi için projeler yürütmelerini destekleyebilirim.	3.84	.829	Katılıyorum
1. Alt Boyut: Öğrenme Ortamı Oluşturma	3.83	.730	Katılıyorum
2. Alt Boyut: STEM Entegrasyonu	3.45	.810	Katılıyorum
3. Alt Boyut: Gerçek Yaşam Bağlamı Kurma	3.81	.740	Katılıyorum
Ölçeğin Geneli	3.71	.694	Katılıyorum

Betimsel analiz sonuçlarına göre, öğretmenlerin STEM eğitimine yönelik sınıf içi uygulama özyeterlik algılarının genel ortalaması $\overline{X}$=3.71'dir. Bu ortalama, öğretmenlerin STEM eğitimine yönelik özyeterlik algı düzeylerinin "katılıyorum" düzeyinde olduğunu göstermektedir. Ölçeğin, alt boyutlarının ortalama puanları; "Öğrenme Or-

tamı Oluşturma" alt boyutu en yüksek ortalamaya ($\overline{X}$=3.83), "Gerçek Yaşam Bağlamı Kurma" alt boyutu ($\overline{X}$=3.81) ve "STEM Entegrasyonu" alt boyutu ise en düşük ortalamaya ($\overline{X}$=3.45) sahip olduğu görülmektedir. Öztürk (2017) tarafından yapılan çalışmada, öğretmenlerin STEM'e yönelik yeterlik inançları orta düzeyin üzerinde olduğu; Biçer (2018)'in fen bilimleri öğretmenlerinin STEM hakkındaki görüşlerini incelediği araştırmada, özyeterlik alt boyutunda "kısmen katılıyorum" düzeyinde olduğu; Özkızılcık (2018) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, fen bilimleri öğretmen adaylarının yapılan STEM etkinlikleri sonucu yeterliklerinde gelişim olduğu tespit edilmiştir. Bu araştırma sonuçlarının yanı sıra öğretmen ve öğretmen adaylarının STEM eğitimine ilişkin görüşlerinin ve inançlarının olumlu ancak kendilerini yeterli hissetmediklerini belirleyen çalışmalara da rastlanmaktadır. Örneğin; Hsu ve diğerleri (2011) yapmış oldukları çalışmada, öğretmenlerin STEM'in önemine inandıkları ancak öğretme konusunda kendilerini yeterli hissetmedikleri; Geng ve diğerleri (2019) yapmış oldukları çalışmada öğretmenlerin çok azının (%5.53) kendilerini STEM konusunda "iyi hazırlanmış" olarak gördükleri tespit edilmiştir. Benzer şekilde, öğretmen adayları da öğretmen olduklarında STEM eğitim yaklaşımını uygulamak istediklerini ancak uygulamaya ilişkin özyeterliklerinde kaygılı olduklarını belirtmişlerdir (Hacıoğlu, Yamak & Kavak, 2017; Kurup ve diğ., 2019). English ve King (2018), bu kaygılı durumların beklenen bir durum olduğunu belirtmiştir. Öğretmenler tarafından ifade edilen; STEM eğitim uygulamalarını nasıl başlatacakları, bağlamı nasıl oluşturacakları, öğrencilerine sunacakları disiplinlerin entegrasyonuna yönelik gerçek yaşam problemlerini nasıl oluşturacakları karşılaşılan başlıca sorunlar arasındadır (Altan- Bozkurt & Hacıoğlu, 2019). Öğretmenlerin STEM sınıf içi uygulama özyeterlik algılarının gelişmesi için STEM uygulamalarını deneyimleyecekleri imkânların oluşturulması gerektiği değerlendirilmektedir. Ancak bu deneyimlerin bir haftalık ya da 40 saatlik verilen kısa süreli eğitimlerle değil daha uzun vadeli aralıklarla yapılacak etkinliklerle daha etkili olacağı düşünülmektedir.

Ölçek maddelerine verilen yanıtların ortalama puanları; 3.32 ile 3.97 arasındadır. Yani, "kısmen katılıyorum" ile "katılıyorum" seviyesinde olduğu görülmektedir. Ölçek maddeleri içinde en yüksek ortalamaya sahip maddeler; 3.madde "Öğrencileri eleştirel düşünmeye yönelik sorular sorması için cesaretlendirebilirim." ($\overline{X}$=3.97) ve 5. madde "Öğrencilerimin 'bu bilgi gerçek hayatta ne işime yarayacak?' sorusuna alternatif yanıtlar verebilirim." ($\overline{X}$=3.91) "katılıyorum" düzeyinde. Her iki maddenin de ölçeğin "Öğrenme Ortamı Oluşturma" alt boyutuna ait olduğu görülmektedir. STEM eğitiminin amaçlarından biri de, öğrencilere 21. yüzyıl becerileri kazandırmaktır. Eleştirel düşünme becerileri de bu beceriler arasındadır. Öğrencileri bu konuda cesaretlendirmek onların kendilerine güvenlerini artırabileceği ve bu olumlu durum karşısında yaratıcı fikirler üretebilecekleri düşünülmektedir. Duran ve Şendağ (2012), STEM eğitimi temelli öğretim programlarının, lise öğrencilerinin "eleştirel düşünme becerileri"nin geliştirilmesinde etkili olabileceğini belirtmiştir. Alkılınç (2019) tarafından yapılan çalışmada, öğretmenler STEM'i; disiplinlerarası ilişki ve günlük yaşam ile

ilişkilendirme olarak ifade etmişlerdir. Honey ve diğerleri (2014), gerçek yaşam problemlerini içeren konuların öğrencilerin; ilgi, başarı ve motivasyonlarını artıran önemli faktörler olduğunu belirtmiştir. Öğrenciler okul ortamında öğrendikleri bilgilerin günlük yaşamla ilişkisini çoğu zaman sorgular ve eğer öğretmen bilginin günlük yaşamla ilişkini açıklayabilirse, öğrencinin derse ve konuya merak ve ilgisi artabilir. Böylelikle öğrenci öğrenmeye daha istekli hale gelebilir.

Ölçek maddelerine verilen en düşük ortalama puanlar ise; 16. madde "Ders planına mühendislik tasarım sürecini entegre edebilirim." ($\overline{X}$=3.32) ve 13. madde "Öğrenme-öğretme etkinliklerini 5E modeline uygun tasarlayabilirim" ($\overline{X}$=3.38) maddeleri "kısmen katılıyorum" düzeyinde, 11. madde "Kazanımlara uygun STEM etkinlikleri için materyal tasarlayabilirim." ($\overline{X}$=3.44) ve 15. madde "STEM eğitimini mevcut öğretim programına entegre edebilirim." ($\overline{X}$=3.44) maddeleri "katılıyorum" düzeyindedir. En düşük ortalamaya sahip maddelerin ise, "STEM Entegrasyonu" boyutuna ait olduğu görülmektedir. Bybee (2010), STEM eğitiminin uygulanabilmesinde teknoloji ve mühendisliğin öğretim programına entegrasyonu konusunda önemli zorlukların olduğunu belirtmiştir. Yapılan araştırmalarda da, öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının, özellikle STEM'in mühendislik kısmında derse entegrasyonuna ilişkin yetersizliklerin olduğu belirlenmiştir. Örneğin; Stolhmon ve diğerleri (2012), öğretmenlerin mühendislik uygulamalarını sınıf ortamında gerçekleştirme noktasında sorun yaşadıkları ve bu konuda kendilerini yeterli hissetmediklerini tespit etmiştir. Benzer şekilde Özbilen (2018) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, öğretmenlerin mühendislik uygulamalarını sınıflarında gerçekleştirmeleri için mesleki eğitime ihtiyaç duyduklarını saptamıştır. Öğretmen adaylarıyla yapılan çalışmalarda da öğretmen adaylarının entegrasyon sürecine mühendisliği eklemleme konusunda zorluklar yaşadıkları ve düşük performans gösterdikleri belirlenmiştir (Delen & Uzun, 2018; Kınık-Topalsan, 2018; Yıldırım & Türk, 2018). Öğretmen ve öğretmen adayları her ne kadar STEM uygulamalarına derslerinde yer verme konusunda isteksiz ya da kararsız kalsalar da yapılan STEM uygulamaları sonucu mühendisliğe yönelik olumlu algılarının geliştiğini belirleyen çalışmalar bulunmaktadır (Altaş, 2018; Gül-Sungur & Marulcu, 2014; Yıldırım & Türk, 2018). Bunların yanı sıra Altan-Bozkurt ve Hacıoğlu (2019) yapılan uygulamalara rağmen öğretmenlerin genel olarak tüm ölçütleri sağlayacak şekilde STEM entegrasyonunu sağlayamadıklarını tespit etmiştir. Alkılınç (2019), öğretmenlerin STEM'i derslerinde uygulamama nedenlerini genel olarak öğretim programının öğretmenlerden beklentileri ile uyuşmaması ve STEM'i derslere entegre edememesi olarak tespit etmiştir. Öğretmenler ve öğretmen adayları STEM'i fen, mühendislik, matematik ve teknolojinin bütünleşmesi olarak (Bakırcı & Kutlu, 2018) tanımlayabilmektedirler ancak bu dört disiplini nasıl bütünleştirebilecekleri konusunda zorluklar yaşamaktadırlar ya da açıklayamamaktadırlar (Honey ve diğ., 2014; Kurt & Pehlivan, 2013; Moore ve diğ., 2014; Pimthong & Williams, 2018; Yıldırım, 2018). STEM eğitimi almış olan öğretmenler şunu belirtmiştir ki, STEM öğretmeni olabilmek için "alan bilgisi", "pedagoji bilgisi", "mühendislik bilgisi", "entegrasyon bilgisi" olması gereklidir (Yıldırım, 2018).

Sonuçlar

- Öğretmenlerin STEM eğitimine yönelik farkındalık düzeyleri; ölçeğin "Öğrenciye Etkisi" ve "Öğretmene Etkisi" alt boyutlarında, "katılıyorum" düzeyinde; "Derse Etkisi" alt boyutunda ise "kararsızım" düzeyindedir.
- Öğretmenlerin, "STEM Farkındalık Ölçeği" maddelerinden en yüksek ortalama puanları; "STEM eğitimi öğrencilerin analitik düşünme becerilerini geliştirir" ve "STEM eğitimi öğrencilerin problem çözme becerilerini artırır" maddelerine ait ve "katılıyorum" düzeyinde yüksektir.
- STEM farkındalık ölçeğinin, "STEM eğitimi uygulaması derste sınıf hâkimiyetini olumsuz etkiler" ve "STEM eğitimi etkinliği derste çok zaman kaybettirir" maddelerine yönelik öğretmen görüşleri "kararsızım" düzeyindedir.
- Öğretmenlerin STEM eğitimine yönelik tutumları, "katılıyorum" düzeyinde olumludur.
- Öğretmenlerin "STEM eğitimine yönelik tutum ölçeği" maddelerinden en yüksek ortalama puanları; "Öğrencilerin olası hatalarında yeniden denemeleri için cesaretlendirilmelerinin önemli olduğunu düşünüyorum" ve "Ders etkinliklerini gerçek yaşam problemleriyle ilişkilendirmenin önemli olduğunu düşünüyorum." maddelerine aittir.
- Öğretmenler, "ders etkinliklerini gerçek yaşam problemleriyle ilişkilendirmenin önemli olduğunu" düşünmektedirler.
- Öğretmenlerin STEM eğitimine yönelik tutum ölçeğinden en düşük ortalama puanları; "STEM alanlarındaki öğretmenlerle farklı modeller üzerinde çalışmalar yapmak isterim" ve "Öğrenme-öğretme etkinliklerini fen, matematik, mühendislik ve teknolojiyi (STEM'i) merkeze alarak tasarlamanın önemli olduğunu düşünüyorum" maddelerine aittir.
- Öğretmenlerin STEM eğitimine yönelik sınıf içi uygulama özyeterlik algıları; hem ölçeğin genelinde hem de alt boyutlarda "katılıyorum" düzeyinde olumludur. Öğretmenlerin, STEM eğitimine yönelik sınıf içi uygulama özyeterlik algıları ölçeğinde, en yüksek ortalama puanları; "Öğrenme Ortamı Oluşturma" ve en düşük ortalama puanları ise "STEM Entegrasyonu" alt boyutuna aittir.
- "Öğretmenlerin STEM Sınıf İçi Uygulama Özyeterlik Algıları" ölçeğinde en yüksek ortalama puana sahip olan maddeler; "Öğrencileri eleştirel düşünmeye yönelik sorular sorması için cesaretlendirebilirim" ve "Öğrencilerimin 'bu bilgi gerçek hayatta ne işime yarayacak?' sorusuna alternatif yanıtlar verebilirim." ve her iki madde de ölçeğin "Öğrenme Ortamı Oluşturma" alt boyutuna aittir
- Öğretmenlerin "STEM Sınıf İçi Uygulama Özyeterlik Algı" ölçek maddelerine verdikleri en düşük ortalama puanları "Ders planına mühendislik tasarım

sürecini entegre edebilirim." ve "Öğrenme-öğretme etkinliklerini 5E modeline uygun tasarlayabilirim" maddelerine ait ve "kısmen katılıyorum" düzeyinde, "Kazanımlara uygun STEM etkinlikleri için materyal tasarlayabilirim." ve "STEM eğitimini mevcut öğretim programına entegre edebilirim." maddeleri ise "katılıyorum" düzeyindedir. Ölçek maddelerine verilen yanıtlardan en düşük ortalama puanların "STEM Entegrasyonu" alt boyutuna aittir.

Öneriler

- Araştırma sonucunda öğretmenlerin, STEM eğitiminin üst düzey materyallere ihtiyaç olmadan uygulanabileceğine ilişkin farkındalık düzeylerinin düşük olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin bu konudaki farkındalıklarını geliştirmek için; öğretmenlere yönelik yapılan ya da yapılacak olan STEM eğitimlerinde öğretmenlere atık maddelerle ya da kolay ulaşılır malzemelerle nasıl STEM uygulamaları yapılacağına ilişkin örnekler verilebilir.
- Araştırma sonucunda, öğretmenlerin STEM eğitiminin dersteki sınıf hâkimiyeti ve zaman konusundaki farkındalıklarının "kararsızım" ve orta düzeyde olduğu belirlenmiştir. Bu bağlamda öğretmenlerin deneyimleyebileceği eğitim olanaklarının sunulması gerektiği düşünülmektedir. Ayrıca öğretmenlere örnek olması açısından STEM uygulamalarına ilişkin ders planları ve derste uygulama örneklerini öğretmenlerin birbirleri ile paylaşması teşvik edilebilir.
- STEM alanlarındaki öğretmenlerin bir arada işbirliği içinde farklı modeller, projeler üzerinde çalışmalar yapması için öğretmenlere gerekli imkân ve olanaklar sağlanabilir. STEM etkinlikleri ve ürünlerine ilişkin STEM projeleri yarışmaları veya faaliyetleri düzenlenebilir.
- Araştırma sonucunda, öğretmenlerin ders planlarına mühendislik tasarımını ve STEM eğitimini mevcut öğretim programına entegre etme konusundaki özyeterlik algılarının olumsuz olduğu belirlenmiştir. Genel olarak öğretmenlerin STEM entegrasyonu konusunda sınıf içi uygulama özyeterlik algılarının pek olumlu olduğu söylenemez. Bu bağlamda özellikle STEM entegrasyonu ve mühendislik tasarım süreci konusunda öğretmenlerin bilgilendirilmesi gerekmektedir. Öğretmenlerin katılımının sağlanacağı çalıştaylar ve kongreler düzenlenebilir. Ayrıca bu konuları içeren TÜBİTAK ve benzeri projeler hazırlanarak öğretmenlerin katılımı sağlanabilir.
- STEM entegrasyonu ve mühendislik tasarım süreci konusunda başarının elde edilmesi için öğretmenlerin hizmet öncesinden bu eğitimleri almaları daha etkili olabilir. Bu durum değerlendirilerek lisans eğitimlerinde STEM programları açılabilir ya da STEM dersleri açılabilir.

Kaynakça

ADAMS, A. E., Miller, B. G., Saul, M. & Pegg, J. (2014). Supporting elementary pre-service teachers to teach STEM through place-based teaching and learning experiences. *Electronic Journal of Science Education*, *18*(5), 1-22.

AKAYGÜN, S. & Aslan-Tutak, F. (2016). STEM images revealing stem conceptions of pre-service chemistry and mathematics teachers. *International Journal of Education in Mathematics, Science and Technology*, *4* (1), 56-71.

AKDAĞ, F. T. & Güneş, T. (2017). Enerji konusunda yapılan STEM uygulamaları ile ilgili fen lisesi öğrenci ve öğretmen görüşleri. *International Journal of Social Sciences and Education Research. 3*(5), 1643-1656. https://doi.org/10.24289/ijsser.337238

ALICI, M. (2018). *Probleme dayalı öğrenme ortamında STEM eğitiminin tutum, kariyer algı ve meslek ilgisine etkisi ve öğrenci görüşleri* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Kırıkkale Üniversitesi, Kırıkkkale.

ALKILINÇ, S. (2019). Öğretmenlerin STEM eğitimine yönelik görüşlerinin ve derslerine uygulamalarının araştırılması [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir.

ALTAN, E.B., Yamak, H. & Kırıkkaya, E. B. (2016). FeTeMM eğitim yaklaşımının öğretmen eğitiminde uygulanmasına yönelik bir öneri: tasarım temelli fen eğitimi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 6* (2), 212-232.

ALTAN-BOZKURT, E. & Hacıoğlu, Y. (2019). Fen bilimleri öğretmenlerinin derslerinde STEM odaklı etkinlikler gerçekleştirmek üzere geliştirdikleri problem durumlarının incelenmesi. *Necatibey* Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi (EFMED), *12* (2), 487-507. https://doi.org/10.17522/balikesirnef.506462

ALTAŞ, S. (2018). *STEM eğitimi yaklaşımının sınıf öğretmeni adaylarının mühendislik tasarım süreçlerine, mühendislik ve teknoloji algılarına etkisinin incelenmesi.* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Muş Alparslan Üniversitesi, Muş.

AYDAGÜL, B. & Terzioğlu, T. (2014). Bilim, teknoloji ve matematiğin önemi. *TÜSİAD Görüş Dergisi*. 85.

AYDENİZ, M. & Bilican, K. (2018). STEM eğitiminde Global Gelişmeler ve Türkiye İçin Çıkarımlar. S. Çepni (Edt.), Kuramdan Uygulamaya STEM Eğitimi içinde (s. 69-92). Pegem Akademi.

AYDIN, E., & Karslı Baydere, F. (2019). Yedinci sınıf öğrencilerinin STEM etkinlikleri hakkındaki görüşleri: Karışımların ayrıştırılması örneği. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *38*(1), 35-52. https://doi.org/10.7822/omuefd.439843_

AYDIN, G., Saka, M. & Guzey, S. (2017). 4-8. sınıf öğrencilerinin fen, teknoloji, mühendislik, matematik (STEM= FeTeMM) tutumlarının incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *13* (2), 787-802. https://doi.org/10.17860/mersinefd.290319

AYGEN, M. B. (2018). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının bütünleşik öğretmenlik bilgilerinin desteklenmesine yönelik STEM uygulamaları* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Fırat Üniversitesi, Elazığ.

BAKIRCI, H. & Kutlu, E. (2018). Fen bilimleri öğretmenlerinin FeTeMM yaklaşımı hakkındaki görüşlerinin belirlenmesi. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, *9* (2), 367-389. https://doi.org/10.16949/turkbilmat.417939

BARAN, E., Canbazoğlu-Bilici, S. & Mesutoğlu, C. (2015). Fen, teknoloji, mühendislik ve matematik (FeTeMM) spotu geliştirme etkinliği. *Araştırma Temelli Etkinlik Dergisi (ATED)*, *5* (2), 60-69.

BİÇER, B. G. (2018). *Fen bilimleri öğretmenlerinin STEM hakkındaki görüşlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Giresun Üniversitesi, Giresun.

BOLATLI, Z. & Kurucu, A. T. (2018). Ortaokul öğrencilerinin Web 2.0 araçlarıyla desteklenmiş FeTeMM etkinlikleriyle dersin işlenişine ve işbirlikli öğrenmeye yönelik görüşleri. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 7* (2), 456-478.

BOZAN, M. A. (2018). *Sınıf öğretmenlerinin STEM odaklı mesleki gelişim* süreçleri: bir eylem araştırması [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.

BÜYÜKÖZTÜRK, Ş. (2017). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı.* Ankara: Pegem Akademi.

BYBEE, R. W. (2010). What is STEM education? *Science*, 329 (5995), 996-996. http://science.sciencemag.org/content/329/5995/996

COTABİSH, A., Dailey, D., Robinson, A. & Hughes, G. (2013). The effects of a STEM intervention on elementary students' science knowledge and skills. *School Science and Mathematics,* 113, 215-226. https://doi.org/10.1111/ssm.12023

ÇELİKKIRAN, T. A. & Günbatar, S. A. (2017). Kimya öğretmen adaylarının FeTeMM uygulamaları hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, *14* (1), 1624-1656. http://dx.doi.org/10.23891/efdyyu.2017.58

ÇEVİK, M. & Özgünay, E., (2018). STEM education through the perspectives of secondary schools teachers and school administrators in Turkey. *Asian Journal of Education and Training*, *4*(2), 91-101. http://dx.doi.org/10.20448/journal.522.2018.42.91.101

ÇEVİK, M. (2017). Ortaöğretim öğretmenlerine yönelik FeTeMM Farkındalık Ölçeği (FFÖ) geliştirme çalışması. *Journal of Human Sciences*, *14* (3), 2436-2452. http://dx.doi.org/10.14687/jhs.v14i3.4673

ÇEVİK, M., Danıştay, A. & Yağcı, A. (2017). Ortaokul öğretmenlerinin FeTeMM (fen-teknoloji-mühendislik-matematik) farkındalıklarının farklı değişkenlere göre değerlendirilmesi. *Sakarya UniversityJournal of Education, 7*(3), 584-599. http://dx.doi.org/10.19126/suje.335008

DAMAR, A., Durmaz, C. & Önder, İ. (2018). Ortaokul öğrencilerinin FeTeMM uygulamalarına yönelik tutumları ve bu uygulamalara ilişkin görüşleri. *Journal of Multidisciplinary Studies in Education, 1* (1), 47-65.

DELEN, İ., & Uzun, S. (2018). Matematik öğretmen adaylarının FeTeMM temelli tasarladıkları öğrenme ortamlarının değerlendirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(3), 1-14.

DOĞAN, H., Gencer, Sayran, A. & Bilen, K. (2017). Fen ve mühendislik uygulaması; yenilenebilir ve yenebilir araba yarışması etkinliği üzerine bir durum çalışması. *Araştırma Temelli Etkinlik Dergisi (ATED), 7*(2), 62-85.

DOĞAN, T. & Benzer, S. (2019). Investigation of science teacher candidates' opinions towards science, technology, engineering and math (STEM) teaching. *Malaysian Online Journal of Educational Sciences*, *7*(2), 1-9.

DUGGER, W. (2010). Evolution of STEM in the United States. In Technology Education Research Conference. Queensland.

DUMANOĞLU, F. (2018). *Fen, teknoloji, mühendislik ve matematik uygulamalarının yedinci sınıf öğrencilerinin akademik başarısına ve tutumlarına etkisi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Üniversitesi, İstanbul.

DURAN, M. & Şendağ, S. (2012). A preliminary investigation in to critical thinking skills of urban high school students: Role of an IT/STEM program. *Creative Education*, *3* (2), 241-250. http://dx.doi.org/10.4236/ce.2012.32038

DURSUN, İ. & Alnıaçık, Ü. (2019). Likert ölçeklerinde seçenek etiketleme kararları: kullanılan etiketler ölçüm sonuçlarını etkiler mi? *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 33*, 148-196. https://doi.org/10.14520/adyusbd.549447

ENGLİSH, L. D. & King, D. (2018). STEM integration in sixth grade: desligning and constructing paper bridges. *International Journal of Science and Mathematics*. July, 122.

ENSARİ, Ö. (2017). Öğretmen adaylarının *FeTeMM* eğitimi ve *FeTeMM etkinlikleri hakkındaki görüşleri* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Van.

ERGÜN, S.S. (2019). Examining the STEM awareness and entrepreneurship levels of pre-service science teachers. *Journal of Education and Training Studies,7* (3), 142-150. https://doi.org/10.11114/jets.v7i3.3960

EROĞLU, S. & Bektaş, O. (2016). STEM eğitimi almış fen bilimleri öğretmenlerinin STEM temelli ders etkinlikleri hakkındaki görüşleri. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, *4* (3), 43-67.

FAN, S. C. C. & RİTZ, J. M. (2014, March). International vivews of STEM education. Proceedings PATT- 28 Conference, Orlondo, Florida, USA.

GENG, J., Jong, M. S. Y. & Chai, C. S. (2019). Hong Kong teachers' self-efficacy and concerns about STEM education. *Asia-Pacific Edu Res*, 28 (1), 35-45.

GÜLGÜN, C., Yılmaz, A. & Çağlar, A. (2017). Fen bilimleri dersinde uygulanan STEM etkinliklerinde bulunması gereken nitelikler hakkında öğretmen görüşleri. *Journal of Current Researches on Social Sciences (JoCReSS)*, *7* (1), 459-478.

GÜL-SUNGUR, K. & Marulcu, İ. (2014). Yöntem olarak mühendislik-dizayna ve ders materyali olarak logolara öğretmen ile öğretmen adaylarının bakış açılarının incelenmesi, *International Periodical for The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 9*(2), 761-786.

HACIOĞLU, Y., Yamak, H. & Kavak, N. (2017). The opinions of prospective science teachers regarding STEM education: the engineering design based science education. *GED/ GAG-GED*, *37*(2), 649-684.

HACIÖMEROĞLU, G. (2017). Sınıf öğretmeni adaylarının fen, teknoloji, mühendislik ve matematik (FeTeMM) öğretimi yönelim düzeylerinin incelenmesi. *International Online Journal of Educational Science,* 1-12. http://dx.doi.org/10.15345/iojes.2018.01.014

HEBEBCİ, M. T. & Usta, E. (2017, Mayıs). Üniversite öğrencilerinin FeteMM farkındalık durumlarının incelenmesi. Türk Bilgisayar ve Matematik Eğitimi Sempozyumu-3, Afyon.

HONEY, M. , Pearson, G. & Schweingruber, H. (2014). STEM Intagration in K-12 Education: Status, Prospects and an Aganda for Researc. https://pdfs.semanticscholar.org/bac5/69ca108d7ac7c9657482641907431615006O.pdf adresinden 5 Nisan 2018 tarihinde edinilmiştir.

HSU, M. C., Purzer, S. & Cardella, M. E.(2011). Elementary teachers' views about teaching design, engineering, and technology. *Journal of Pre-college engineering education research (J-PEER)*, *1* (2), 30-38.

İNCE, K., Mısır. M. E., Küpeli, M. E. & Fırat, A. (2018). 5. sınıf fen bilimleri dersi yer kabuğunun gizemi ünitesinin öğretiminde STEM temelli yaklaşımın öğrencilerin problem çözme becerisi ve akademik başarısına etkisinin incelenmesi. *Journal of STEAM Education*, *1* (1), 64-78.

KARA, Y. (2018). Öğretmen yetiştirme anlayışındaki dönüşümler ve STEM. S. Çepni (Edt.), Kuramdan Uygulamaya STEM Eğitimi içinde (s. 605-618). Pegem Akademi.

KARAHAN, E. (2018). STEM eğitim merkezleri. D. Akgündüz (Edt.), Okul Öncesinden Üniversiteye Kuram ve Uygulama STEM Eğitimi içinde (s. 93-114). Anı Yayıncılık.

KARASAR, N. (2011). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın.

KARATAŞ, F. Ö. (2018). Eğitimde geleneksel anlayışa yeni bir s(i)tem. S. Çepni (Edt.), Kuramdan Uygulamaya STEM Eğitimi içinde (s. 52-68). Pegem Akademi.

KEÇECİ, G., Alan, B. & Zengin, F.K. (2017). 5. sınıf öğrencileriyle STEM eğitimi uygulamaları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 18(özel sayı), 1-17.

KINIK-TOPALSAN, A. (2018). Sınıf öğretmenliği öğretmen adaylarının geliştirdikleri mühendislik tasarım temelli fen öğretim etkinliklerinin değerlendirilmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *15*(1), 186-219.

KIRILMAZKAYA, G. (2017). Sınıf öğretmeni adaylarının FeTeMM öğretimine ilişkin görüşlerinin alınması (Şanlıurfa örneği). *Harran Educational Journal*, *2* (2), 59-73.

KOÇAK, B. (2019). *Fen bilimleri, matematik ve sınıf öğretmen adaylarının FeTeMM* öğretimine ilişkin yönelimleri [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Akdeniz Üniversitesi, Antalya.

KURT, K. & Pehlivan, M. (2013). Integrated programs for science and mathematics: review of related literature. *International Journal of Education in Mathematics, Science and Technology*, *1*(2), 116-121.

MEB, (2016). STEM eğitim raporu. http://yegitek.meb.gov.tr/STEM_Egitimi_Raporu.pdf adresinden 4 Mart 2018 tarihinde edinilmiştir.

MEB, (2018). STEM Öğretmen El Kitabı. http://scientix.meb.gov.tr/icerik/35adresinden 12 Mart 2018 tarihinde edinilmiştir.

MOORE, T. J., Johnson, C. C., Peters-Burton, E. E. & Guzey, S. S. (2015). The need for a STEM Roadmap. STEM road map: A framework for integrated STEM education. London: Routledge.

MORRİSON, J. (2006). TIES STEM education monograph series, attributes of STEM education. https://www.partnersforpubliced.org/uploadedFiles/TeachingandLearning/Career_and_Technical_Education/Attributes%20of%20STEM%20Education%20with%20Cover%202%20.pdf adresinden 10 Nisan 2018 tarihinde edinilmiştir.

NATİONAL RESEARCH COUNCİL [NRC], (2012). A Framework for k-12 scienceeducation: practices, crosscuttingconcepts, andcoreideas. Washington DC: TheNationalAcademicPress.

NİESS, M. L. (2005). Preparing teachers to teach science and mathematics with technology: Developing a technology pedagogical content knowledge. *Teaching and Teacher Education*, 21, 509–523.

ÖZBİLEN, A. G. (2018). STEM eğitimine yönelik öğretmen görüşleri ve farkındalıkları. *Bilimsel Eğitim Araştırmaları*, *2*(1), 1-21.

ÖZDEMİR, A. U. (2019). *Sınıf öğretmenlerinin FeTeMM farkındalıkları ve FeTeMM* eğitimi uygulamalarına yönelik görüşleri [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Akdeniz Üniversitesi, Antalya.

ÖZKIZILCIK, M. (2018). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının FeTeMM'e* yönelik bilişsel yapılarının problem çözme becerilerinin ve *FeTeMM* öğretimi yönelimlerinin incelenmesi [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Uşak Üniversitesi, Uşak.

ÖZTÜRK, M. (2017). İlköğretim 4.sınıf öğretmenleri ve öğrencilerinin *FeTeMM* eğitimine dair yeterlik inançları ve tutumlarının incelenmesi [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Ege Üniversitesi, İzmir.

PARK, M., Dimitrov, D.M., Patterson, L.G. & Park, D. (2017). Early childhood teachers' beliefs about readiness for teaching science, technology, engineering, and mathematics. *Journal of Early Childhood Research*, *15*(3) 275–291.

PİMTHONG, P. & Williams, J. (2018). Preservice teachers' understanding of STEM education. *Kasetsart Journal of Social Sciences*, 30, 1-7.

ROBERTS, A. (2012). A justification for STEM education. *Technology and Engineering Teacher.*

SİEW, N. M., Amir, N. & Chong, C. L. (2015). The perceptions of pre-service and in-service teachers regarding a project-based STEM approach to teaching science. https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4320214/ adresinden 31 Temmuz 2019 tarihinde edinilmiştir.

STHOLMANN, M., Moore, T. J. & Roehring, G. J. (2012). Considerations for teaching integrated STEM education. *Journal of Pre- College Engineering Education Research*, *2*(1), 28-34.

SULLİVAN, F. R. (2008). Robotics and science literacy: Thinking skills, science process skills and systems understanding. *Journal of Research in Science Teaching*, *45*(3), 373-394.

ŞAHİN, A., Ayar, M. C. & Adıgüzel, T. (2014). Fen, teknoloji, mühendislik ve matematik içerikli okul sonrası etkinlikler ve öğrenciler üzerindeki etkileri. *Kuram ve Uygulama Eğitim Bilimleri, 14* (1), 297-322.

ŞİMŞEK, F. (2019). FeTeMM etkinliklerinin öğrencilerin fen tutum, ilgi, bilimsel süreç becerileri üzerine etkisi ve öğrenci görüşleri. *Türk Bilgisayar ve Matematik Eğitimi Dergisi*, *10* (3), 654-679.

TEZSEZEN, S. (2017). An investigation of preservice teachers' STEM awareness through definitions and relationships of STEM areas. Unpublished master thesis, Boğaziçi University, İstanbul.

TÜSİAD, (2017). 2023'e doğru Türkiye'de STEM gereksinimi. www.tusiadstem.org/images/raporlar/2017/STEM-Raporu-V7.pdf adresinden 4 Mart 2018 tarihinde edinilmiştir.

UÇAR, R. (2015). İlkokul müdürlerinin dağıtımcı liderlik davranışları ile öğretmenlerin *motivasyon ve yaratıcılık düzeyleri arasındaki ilişki (Diyarbakır ili örneği).* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Dicle Üniversitesi, Diyarbakır

UĞRAŞ, M. & Genç, Z. (2018). Investigating preschool teacher candidates' STEM teaching intention and the views about STEM education. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *7* (2), 724-744.

UĞRAŞ, M. (2017). Okul öncesi öğretmenlerinin STEM uygulamalarına yönelik görüşleri. *The Journal of New Trends in Educational Science*, *1*(1). 39-54. https://doi.org/10.24106/kefdergi.3387

YAMAN, F. (2020). Öğretmenlerin STEM eğitimine yönelik farkındalık, tutum ve sınıf içi uygulama özyeterlik *algılarının incelenmesi* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Dicle Üniversitesi, Diyarbakır.

YASAK, M. T. (2017). *Tasarım temelli fen eğitiminde, fen, teknoloji, mühendislik ve matematik uygulamaları: Basınç konusu örneği* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Cumhuriyet Üniversitesi, Sivas.

YILDIRIM, B. & Selvi, M. (2016). Examination of the effects of STEM education integrated as a part of science, technology, society and environment courses. Journal of Human Sciences, *13*(3).

YILDIRIM, B. & Selvi, M. (2017). STEM uygulamaları ve tam öğrenmenin etkileri üzerine deneysel bir çalışma. Eğitimde Kuram ve Uygulama. *13* (2), 183-210.

YILDIRIM, B. & Türk, C. (2018). Sınıf öğretmeni adaylarının STEM eğitimine yönelik görüşleri: uygulamalı bir çalışma. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *8* (2), 195-213.

YILDIRIM, B. (2018). STEM uygulamalarına yönelik öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi, 4* (1), 42-53.

YILDIRIM, B. (2019). Fen bilgisi öğretmen adaylarının STEM eğitiminde biyomimikri uygulamalarına yönelik görüşleri. *GEFAD/ GUJGEF*, *39* (1), 63-90.

MİLLÎ EĞİTİM ● Cilt: 51 ● Bahar/2022 ● Sayı: 234, (1417-1440)

ÖĞRETMENLERİN ATAMA VE YER DEĞİŞTİRME YÖNETMELİĞİNDE YAPILAN DÜZENLEMELERE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ

ARAŞTIRMA MAKALESİ

İlker KÖSTERELİOĞLU[1]

1 Doç. Dr. Amasya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, ikostereli@gmail.com, ORCID: 0000-0003-1785-7003.

Geliş Tarihi: 08.12.2020 **Kabul Tarihi:** 31.12.2020 **DOI:** 10.37669 milliegitim.837679

Öz: Bu araştırmanın amacı 2020 yılında öğretmenlerin atama ve yer değiştirme yönetmeliğinde yapılan değişikliklere ilişkin görüşlerini belirlemektir. Araştırma nitel bir araştırma olup olgubilim deseni kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2020-2021 eğitim öğretim yılında Amasya ilinde görev yapan öğretmenler (n=180) oluşturmaktadır. Araştırma verileri açık uçlu sorulardan oluşan soru formuna verilen yazılı görüşlerden elde edilmiştir. Elde edilen verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenler yönetmelikteki düzenlemelerin öğretmenlerin üretkenliğini arttıracağını ve onları gelişmeye yönlendirerek motivasyonlarının artmasına katkı sağlayacağını düşünmektedirler. Öğretmenlerin kendilerini geliştirecek etkinliklere gönüllü katılımını arttıracağı beklenmektedir. Eğitim sistemi içerisinde akademik alana yönelmekle birlikte araştırmacı öğretmen sayısının artması dolaylı olarak eğitimin verimliliğine de katkı sağlaması beklenmektedir. Bununla birlikte bazı öğretmenler meslektaşlarının puan elde edilecek çalışmalara yönelerek asli görevlerini ihmal edilmesinden endişe duymaktadırlar. Benzer biçimde öğretmenlerin çalıştıkları okulların sosyo-ekonomik ve coğrafi konuma bağlı olarak puan getirecek performans göstergelerine ulaşılamamasının yaratacağı eşitsizliğin dezavantaj oluşturacağı ifade edilmektedir. Öğretmenlerin bir kısmı düzenlemenin yeterli bir kısmı da yetersiz olduğunu düşünmektedirler. Bu kapsamda yönetmelikteki puanların değerlerinin yeniden gözden geçirilerek ihtiyaç dâhilinde güncellemelerin yapılması, öğretmenlerin sınıf içi performanslarının dikkate alınması, kurs, hizmet içi eğitim ve bilimsel etkinliklere katılımında puan getirici bir ölçüt olarak yönetmelikte yer verilmesi önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler*:* Öğretmen, atanma, yer değişikliği, öğretmen gelişimi, isteğe bağlı yer değişikliği

TEACHERS' VIEWS ON THE ARRANGEMENTS IN THE REGULATION ON APPOINTMENT AND RELOCATION

Abstract:

The purpose of this research is to determine the teachers' views on the changes made in the regulation on appointment and relocation in 2020. The research is a qualitative research and a phenomenological pattern has been used. The working group of the research consists of teachers (n=180) working in Amasya in the 2020-2021 academic year. The research data were obtained from the written opinions given to the question form consisting of open-ended questions. Content analysis method was used in the analysis of the data obtained. The teachers participating in the research think that the arrangements in the regulations will increase the productivity of teachers and contribute to the increase of their motivation by directing them to development. It is expected that teachers will increase their voluntary participation in activities that will improve themselves. It is anticipated that the increase in the number of researcher teachers indirectly contributes to the efficiency of education as well as tending towards the academic field within the education system. However, some teachers are concerned that their colleagues may neglect their primary duties by heading towards studies that help them gain points. Similarly, it is stated that the inequality created by the failure to reach performance indicators that will bring points depending on the socio-economic and geographical location of the schools where teachers work will create a disadvantage. Some of the teachers think that the arrangement is sufficient and some of them think that it is insufficient. In this context, it is recommended to make updates as needed by revising the values of the points in the regulation, to consider teachers' in-class performances and to take into consideration teachers' participation in courses, in-service training and scientific activities as a score-generating criterion in the regulations

Keywords: Teacher, appointment, relocation, teacher development, optional displacement

Giriş

Öğretmenlik mesleği, yetişen neslin ailesine, çevresine, milletine, devletine ve vatanına daima yararlı, yapıcı, yaratıcı iyi bir insan ve iyi bir vatandaş olarak yetiştirilme sanatı olarak görülmektedir. Bu nedenledir ki yurdu kalkındıracak ve güçlü bir devletin oluşmasını destekleyecek neslin yetişmesinde öğretmenlerin göstereceği başarı önemli bir değişken olarak vurgulanmaktadır (Tekışık, 1986). 82 milyonu aşan

bir nüfusa sahip ve nüfusunun 18 milyonundan fazlasının öğrenci olduğu dinamik bir yapının, eğitim öğretim faaliyetlerini planlayarak istendik hedeflere ulaştırmada öğretmenlerin baş aktör olduğu ve sorumluluklarının ne derece önemli olduğu kabul gören bir bakış açısıdır.

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB)'nın "Örgün Eğitim 2019-2020" adını taşıyan raporunda yer alan 2019–2020 eğitim öğretim istatistiklerine göre 942 bin 936'sı resmî okullarda, 174 bin 750'si özel okullarda olmak üzere örgün eğitim kurumlarında görev yapan öğretmen sayısı 1 milyon 117 bin 686'dır (MEB, 2020). MEB bir taraftan ülke genelinde öğretmen dağılımında bir düzen tesis etmek diğer taraftan eğitim kurumlarının öğretmen ihtiyacını karşılamak için zamanın gerekliliklerine göre yönetmelikler çıkarmaktadır. Bu yönetmelikler kapsamında ele alınan konular öğretmenler için takip edilen ve düzenlenmesine ihtiyaç duyulan en önemli alanlardır.

Yönetmelikler kamu yönetiminin düzenleyici bir işlemi, düzenli yönetim ilkesinin bir gereğidir. Çıkarılan bir yönetmeliğin hem yönetilenleri hem de düzenleyici işlemleri gerçekleştirenleri bağladığı anımsanırsa yönetimin bu yetkisinin anlamı daha iyi anlaşılabilir. Bu görünümü ile yönetmelik, uygulamada yasa ve tüzüklere göre eğitim yöneticilerine daha yakın olan yönetsel metinler olarak görülmektedir. Yönetmelikler, uygulamaya ilişkin amaçları, uygulamanın kapsamını, yöntem teknik ve kurallarını belirleyen ilkeleri, yürütme birimlerinin yapısını ve işleyişini ayrıntıda tanımladıkları için öğretmeni de yakından ilgilendiren düzenlemelerdir (Açıkalın, 1981). Bu düzenlemelerden birisi de öğretmenlerin atama ve yer değişikliği yönetmeliğidir. Atama ve yer değiştirme yönetmeliğinin temel amacı MEB'e bağlı resmi eğitim kurumlarında eğitim-öğretim hizmetlerinin etkin ve verimli bir şekilde yürütülmesi amacıyla gerek mesleğe yeni başlayacak aday öğretmenlerin ilk atamaları gerekse de öğretmenlerin mesleklerini yürütürken yer değiştirmelerine ilişkin usul ve esasları belirlemektir.

Okulun amaçlarına ulaşmasını temin etmek için öğretmenin kendini iyi hissetmesi, işine odaklanması ve kendini mutlu hissetmesi önemlidir. Öğretmenin mutlu olması görev yaptığı okulun çeşitli özelliklerinden etkilenebilir. Öğretmenin bu istekleri onları yer değişikliği yapmaya yönlendirebilir. Özoğlu (2010) Türkiye'de öğretmen hareketliliğinin genelde doğudan batıya veya kırsaldan kente bir yönelim gösterdiğini ifade etmektedir. Öğretmenler çeşitli nedenlere bağlı olarak eğitim örgütü içerisinde yer değiştirmeye ihtiyaç duyabilirler. Bu yönelimde öğretmenlerin büyük çoğunluğu nispeten bulunduğu sosyo-ekonomik şartları daha düşük olan yerlerdeki okullarda zorunlu hizmet sürelerini tamamladıktan sonra yer değiştirmek üzere tayin istemektedir.

Öğretmenler neden okul değiştirmeye ya da başka bir yer değişikliği yapmaya ihtiyaç duyarlar? sorusuna yönelik yaptıkları araştırmada Akın Kösterelioğlu ve Duran (2017) öğretmenlerin yeni bir çalışma ortamı arayışı, okulun yaşanılan evle uzaklığı, yaşamında yeni bir değişikliğe ihtiyaç duyması, aile ve öğrenci profiline ilişkin mem-

nuniyet arayışı, okul yöneticilerinin yönetim davranışlarından kaynaklı memnuniyetsizlikler, yer değişikliğini gerekli kılan zorunlu nedenler (eşten ayrılma, tedavi, aile büyüklerinin sağlık koşulları vb.) ve farklı okullarda farklı okul seviyelerinde öğretim tecrübesi edinmek konusundaki isteklilik gibi bulgular ortaya konulmuştur. Aynı çalışmada öğretmenlerin atanmak istedikleri okullarda ise okul yöneticileri ve okul yönetim anlayışı, öğrenci ve ailelerin profilleri, okulun kurum kültürü, okulun başarı durumu, okulun çevresel ve ekonomik özellikleri, ev ile okul arasındaki ulaşım mesafesi gibi koşulları dikkate alarak yer değişikliği sürecini yönettikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmelerin yer değiştirme süreçlerindeki değişimleri anlamlandırmak için hizmet bölgeleri, hizmet alanları, zorunlu çalışma yükümlüsü olarak çalışılması beklenen eğitim kurumları, atanmaya esas hizmet puanları ve isteğe bağlı yer değiştirme kavramlarına açıklık getirmek gereklidir. *Hizmet bölgeleri,* **ö**ğretmen ihtiyacı, coğrafi durum, ekonomik ve sosyal yönden gelişmişlik düzeyi, ulaşım şartları ile hizmet gereklerinin karşılanması yönünden benzerlik gösteren iller gruplandırılarak birinci, ikinci ve üçüncü olmak üzere üç hizmet bölgesinden oluşmaktadır (Kandemir, 2018). *Hizmet alanları* ise öğretmelerin çalıştırılacağı güçlük derecesi bakımından benzerlik gösteren eğitim kurumlarının gruplandırılmasıyla oluşur. Bu gruplandırma da altı hizmet alanına ayrılmıştır. Eğitim kurumlarından 1. 2. ve 3. hizmet alanlarında bulunan kurumlar zorunlu çalışma yükümlülüğü kapsamı dışında yer alırken; 4. 5. ve 6. hizmet alanlarındakiler ise zorunlu çalışma yükümlülüğü kapsamında olup bu kurumlar ilde valiliklerce belirlenerek Bakanlığa bildirilir. Zorunlu çalışma yükümlülüğü bulunan eğitim kurumlarının belirlenmesi zorunlu çalışma yükümlülüğü kapsamına alınacak eğitim kurumları belirtildiği gibi il düzeyinde kurumun bulunduğu yerin nüfusu, coğrafi konumu, sosyo-ekonomik yönden gelişmişlik düzeyi, sağlık ve ulaşım şartları dikkate alınarak; valiliklerce belirlenerek değerlendirilmek üzere Bakanlığa bildirilir. Öğretmen ihtiyacı ve çalışma şartlarındaki değişmeler çerçevesinde zorunlu çalışma yükümlülüğü öngörülen eğitim kurumları, kapsama alındıkları tarihten itibaren her üç yılda bir yapılan değerlendirmelere bağlı olarak ihtiyaç halinde güncellenebilir. *Hizmet puanları***,** bir yıllık çalışmaları karşılığında olmak üzere, aday öğretmenlerden/öğretmenlerden birinci hizmet bölgelerinde (10-18 puan aralığında), ikinci hizmet bölgelerinde (12-22 puan aralığında) ve üçüncü hizmet bölgelerinde (14-30 aralığında) 1 yıl görev yapanlara hizmet puanı verilir. Hizmet puanı, hizmet alanları bakımından yönetmelikte belirlenen puanlardan görev yapılan hizmet alanı için öngörülen puanın o hizmet alanındaki çalışma süresi ile çarpımı sonucu elde edilir. 30 Eylül tarihi itibarıyla kadrolarının bulunduğu eğitim kurumunda üç yıllık çalışma süresini tamamlayan öğretmenler yönetmelikte belirlenen usul ve esaslar çerçevesinde elde ettikleri hizmet puanları üstünlüğüne göre ve il içinde, bulundukları ilde üç yıllık çalışma süresini tamamlayanlar ise iller arasında tercih ettikleri okullara talep etmeleri halinde *isteğe bağlı yer değiştirme isteğinde* bulunabilir.

Öğretmenlerin aday öğretmen olarak mesleğe başlayıp adaylık sürecinin ardından yönetmelikte belirtilen süreyi tamamlamalarının sonrasında isteğe bağlı yer değişikliğinde bulunabilirler. İlk atamadan sonraki isteğe bağlı yer değiştirme usul ve esasları 2015 (önceki yönetmelik) ve 2020 (son yönetmelik) yıllarındaki uygulamalar ile yapılan değişiklikler aşağıda özetlenmiştir. 2015 yılında yukarıda belirtilen esaslar dâhilinde öğretmenlerin hizmet puanları hesaplanmaktadır. Öğretmenlerin hizmet puanlarına ayrıca ek puanlar verilmektedir. Öğretmenlerin ilk atamadan sonra yer değiştirmeleri için hesaplanan hizmet puanlarına ek olarak 2015 yılında yürürlüğe giren yönetmelikte yatılı bölge ortaokullarında görev yapan kadın öğretmenlerin hizmet puanlarına görev yaptıkları her yıl için 12, erkek öğretmenlerin hizmet puanlarına ise her yıl için 6 puan eklenmektedir. Ayrıca Destekleme ve Yetiştirme Kursları Yönergesi kapsamında görev alan yönetici ve öğretmenlerin hizmet puanlarına, bu kapsamda görev yaptıkları her ay için 0,5 puan eklenmektedir. Bununla birlikte zorunlu çalışma yükümlülüğünü yerine getirmek üzere zorunlu hizmet alanlarına atanıp bu okullarda fiilen görev süresini öngörülen azami çalışma sürelerini tamamlayıp aynı görev yerinde çalışarak görev yapanların hizmet puanları, görev yapmakta oldukları hizmet alanı için öngörülen puan dikkate alınarak azami çalışma sürelerinin üzerinde geçen ilk yıl için %25, ikinci yıl için %50, üçüncü ve sonraki yıllar için %100 artırımlı uygulanmaktadır (MEB, 2015).

2020 tarihinde yönetmelikte yapılan yeni düzenlemede ise öğretmenlerin hizmet puanlarına eklenecek puanlama esaslarında değişikliğe gidilmiştir. Bu kapsamda yapılan düzenlemeler aşağıda özetlenmiştir (MEB, 2015; MEB, 2020).

- Yatılı ve/veya pansiyonlu eğitim kurumlarında belletici olarak görevlendirilen kadın öğretmenlerin hizmet puanlarına fiilen görev yapılan her ay için 2, erkek öğretmenlere 1 puan eklenir.
- Destekleme ve Yetiştirme Kursları Yönergesi ve İlkokullarda Yetiştirme Programı (İYEP) kapsamında fiilen ders okutan veya yönetim görevini yürüten eğitim kurumu yöneticisi ve öğretmenlerin hizmet puanlarına, bu kapsamda görev yaptıkları her ay için 0,5 puan eklenir.
- Zorunlu çalışma yükümlülüğünü tamamlayarak bu kurumlarda görev yapmaya devam edenler ve zorunlu çalışma öngörülmeyen eğitim kurumlarında görev yaptıktan sonra çeşitli nedenlerle zorunlu çalışma öngörülen eğitim kurumlarına atananların hizmet puanları, zorunlu çalışma öngörülen eğitim kurumlarında görev yaptıkları süreyle sınırlı olmak ve görev yapmakta oldukları hizmet alanı için öngörülen puan dikkate alınmak suretiyle her yıl için %50 artırılarak hizmet puanına eklenir.
- Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu (TÜBİTAK) veya Türkiye Bilimler Akademisi (TÜBA) koordinesinde yürütülen ulusal veya uluslararası bilim olimpiyatları ve araştırma projesi yarışmalarında bireysel veya takım ola-

rak ilk üç dereceye giren veya mansiyon ödülü alan öğrencilere bu kapsamda fiilen çalışma yaptıran öğretmenlere; ulusal ölçekte olup birinci derece alanlar için 15, ikinci derece için 10, üçüncü derece veya mansiyon için 5 hizmet puanı; uluslararası ölçekte olanlarda birinci derece için 30, ikinci derece için 20, üçüncü derece veya mansiyon için 10 hizmet puanı verilir.

- Bu fıkrada sayılan yarışmalardan sadece biri ve bu yarışma için durumuna uygun en yüksek puan olmak üzere, ulusal veya uluslararası kapsamda düzenlenen bilimsel, sanatsal, kültürel veya sportif yarışmalarda bireysel veya takım olarak ilk üç dereceye giren veya mansiyon ödülü alan öğretmenlere; ulusal ölçekte olanlar bakımından birinci derece için 20, ikinci derece için 15, üçüncü derece veya mansiyon için 10 hizmet puanı; uluslararası ölçekte olanlar bakımından birinci derece için 35, ikinci derece için 25, üçüncü derece veya mansiyon için 15 hizmet puanı verilir.
- Öğretmenlerden; doktora mezunu olanlara 90, tezli yüksek lisans mezunu olanlara 50, ortaöğretim alan öğretmenliği tezsiz yüksek lisans eğitimi hariç olmak üzere; tezsiz yüksek lisans mezunu olanlara 30, ikinci bir dört yıllık yükseköğrenim mezunu olanlara 10, uluslararası bir hakemli dergide makalesi yayımlananlara en fazla üç makale olmak üzere her bir makale için 5, ulusal bir hakemli dergide makalesi yayımlananlara en fazla üç makale olmak üzere her bir makale için 3, başarı, üstün başarı ve ödülü bulunanlardan en fazla bir adet olmak üzere başarı belgesi alanlara 3, üstün başarı belgesi alanlara 4, ödül alanlara 5, e-Twining programı kapsamında sertifikası bulunanlara 15, Türk Patent ve Marka Kurumundan patent tescili alanlara her bir patent tescili için 30, faydalı model tescili alanlara her bir faydalı model tescili için 20 tasarım tescili alanlara her bir tasarım tescili için 10 hizmet puanı verilir.
- Bu maddenin yürürlüğe girdiği tarihten önce hizmet puanları yönetmeliğin 40. maddesinin altıncı fıkrası kapsamında görev yapılan hizmet alanı için öngörülen puan dikkate alınarak %100 artırılarak belirlenen öğretmenlerin hizmet puanlarının, aynı eğitim kurumunda göreve devam edildiği sürece %100 artırımlı olarak belirlenmesine devam edilir. Bunlardan bu maddenin yürürlüğe girdiği tarih ve sonraki bir tarihte yer değiştirme suretiyle zorunlu hizmet alanlarındaki farklı eğitim kurumlarına atananların hizmet puanları, yönetmeliğin 40. maddesinin altıncı fıkrası kapsamında görev yapılan hizmet alanı için öngörülen puan dikkate alınmak suretiyle her yıl için %50 artırılarak belirlenir.

Yapılan düzenlemelere genel olarak bakıldığında öğretmenler için bazı performansların ön plana çıktığı görülmektedir. Öğretmenlerin lisansüstü öğrenime yönlendirilmesi ve TÜBİTAK projeleri, bilim olimpiyatlarına öğrenci yetiştirmek gibi proje tabanlı çalışmaların desteklendiği görülmektedir. Ayrıca öğretmenlerin gerek ilgi alanları gerekse de eğitim süreçleriyle alakalı patent ve faydalı model gibi öğretmenlerin üretici düşüncelerini destekleyecek çalışmalar yönetmelikte ele alınan konular arasında dikkat çekmektedir.

Amaç

Bakanlık gerek öğretmelerin bireysel ihtiyaçlarını ve taleplerini karşılamak gerekse eğitim çalışanlarının örgütün tüm kademelerinde çalışmaları ve ülkenin her bölgesinde eğitim hizmetinin nitelikli biçimde sağlanması için atama ve yer değiştirme yönetmeliğinin bazı maddelerinde düzenlemelere gitmiştir. MEB'in bu düzenlemede bir taraftan öğretmenlerin yer değişikliği taleplerini karşılarken bir taraftan da ortaya koyduğu çeşitli ölçütler ile öğretmenlerde mesleki gelişim ve motivasyon sağlanmasını amaçladığı düşünülmektedir. Yönetmelikte özellikle öğretmenlere sunulan ek puanlar incelendiğinde öğretmeni farklı alanlarda kendini geliştirmeye yönlendirecek ya da kendini belirtilen ölçütler dahilinde geliştiren öğretmenlerin isteğe bağlı yer değişikliği taleplerinin karşılanmasına katkı sağlayacağı böylelikle içsel motivasyonu besleyen dışsal bir motivasyon unsuru olarak sunulduğu düşünülmektedir. Bu haliyle araştırma yönetmelikte belirtilen ilk atama, yeniden atama ve kurumlar arası yeniden atama, mili sporcuların atanması, engellilerin atanması, mazeret ve engellilik durumuna bağlı yer değiştirmeler, zorunlu çalışma yükümlülüğüne bağlı yer değiştirmeler, hizmetin gereği olarak yapılabilecek yer değiştirmeler, diğer nedenlere bağlı yer değiştirmeler, isteğe bağlı yer değiştirmeler, ihtiyaç ve norm kadro fazlası öğretmenlerin yer değiştirmeler olmak üzere atama ve birçok yer değiştirme sürecine ilişkin belirtilen usul ve esaslar içerisinde öğretmenlerin ilk atamadan sonra isteğe bağlı yer değiştirme usul ve esaslarında yapılan değişikliklerle sınırlıdır. Bu sınırlılık dahilinde araştırmanın amacı 17/4/2015 tarihli ve 29329 sayılı Resmî Gazete'de yayımlanan Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmen Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliği'nin 4. maddesinin birinci fıkrasının (l) bendinde 19/06/2020 tarihinde yapılan düzenlemelerin öğretmenlerce nasıl karşılandığını tespit etmek, düzenlemeye katkı sağlayacak beklenti ve önerileri sunmak araştırmanın ana amacını oluşturmuştur. Bu genel amaç çerçevesinde araştırma kapsamında;

1. Öğretmenlerin atama ve yer değiştirme yönetmeliğinde yapılan düzenlemelerin olumlu yansımalarına ilişkin görüşleri nedir?

2. Öğretmenlerin atama ve yer değiştirme yönetmeliğinde yapılan düzenlemelerin dezavantajlarına ilişkin görüşleri nedir?

3 Atama ve yer değiştirme yönetmeliğinde yapılan düzenlemelerin öğretmenlerin performansına etkilerine ilişkin öğretmenlerin görüşleri nedir?

4. Öğretmenlerin atama ve yer değiştirme yönetmeliğinde yapılan düzenlemelerin eğitim sistemine etkilerine ilişkin görüşleri nedir?

5. Öğretmenlerin atama ve yer değiştirme yönetmeliğinde yapılan düzenlemelerin bu haliyle yeterli olup olmadığına ilişkin görüşleri nedir?

6. Atama ve yer değiştirme yönetmeliğinde yapılan düzenlemelere ek olarak hangi nesnel ölçütlerin eklenmesi gerektiğine ilişkin öğretmenlerin görüşleri nedir? alt problemlerine cevap aranmıştır.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma nitel bir araştırma olup fenomenoloji (olgu bilim) deseninde gerçekleştirilmiştir. Bu desende yürütülen araştırmanın amacı araştırmadaki katılımcıların yaşam dünyalarına ilişkin bir bakış açısı kazanma ve onların "yaşanmış deneyimleriyle" yapılandırdıkları kişisel anlamları ortaya çıkarmaktır (Johnson ve Christensen, 2014).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2020-2021 eğitim öğretim yılında Amasya ilinde görev yapan öğretmenler (n=180) oluşturmaktadır.

Tablo 1. Katılımcıların Demografik Bilgileri

Cinsiyet	***n***	***%***	***Branş***	***n***	***%***	***Yaş***	***n***	***%***
Erkek	82	45,5	Okul öncesi	30	16,7	20-30	18	10
Kadın	98	54,5	Sınıf	59	32,8	31-40	87	48,3
Öğretim Kademesi	***n***	***%***	***Branş***	91	50,5	41-50	58	32,2
Anaokulu	30	16,7	***Eğitim Durumu***	***n***	***%***	51-60	14	7,7
İlkokul	59	32,8	Lisans	157	87,2	61-+	3	1,8
Ortaokul	57	31,7	Yüksek lisans	23	12,8			
Lise	34	18,8						

Araştırmanın çalışma grubunda yer alan katılımcıların %45,5'i erkek, %54,5'i kadındır. Öğretmenlerin %16,7'si anaokul, %32,8'i ilkokul, 31,7'si ortaokul ve 18,8'i de lise öğretim kademesinde görev yapmaktadır. Öğretmenlerin %16.7'si okul öncesi, 32,8'i sınıf öğretmeni ve 50,5'i de branş öğretmenidir. Katılımcıların %87.2'si lisans ve %12,8'i ise yüksek lisans mezunudur. Çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin çoğunluğu %48,3'ü 31-40 yaş ve %32,2'si de 41-50 yaş aralığında yer almakta iken 20-30 yaş aralığında olanlar %10, 51-60 yaş aralığında olanlar 7,7 ve 61 yaş üzeri öğretmenler %1,8'ini oluşturmaktadırlar.

Verilerin Toplanması

Araştırma verileri hazırlanan soru formu ile elde edilmiştir. Soru formunda demografik değişkenleri (cinsiyet, branş, öğretim kademesi, yaş eğitim durumu) belirlemeye ilişkin beş soru ve öğretmenlerin atama ve yer değişikliği yönetmeliğine ilişkin görüşlerini belirlemeye yönelik altı açık uçlu soru yer almaktadır. Soru formu oluşturulurken içeriğinde yer alan soruların eğitim yönetimi ve denetimi alanında araştırma yapan bir alan uzmanından araştırmanın amacına uygun olup olmadığı konusunda

görüşüne başvurularak destek alınmıştır. Google form üzerinden oluşturulan veri toplama aracı Amasya il merkezinde bulunan okul müdürleri vasıtasıyla öğretmenlere duyuru yapılmıştır. 180 öğretmen tamamen gönüllülük esasına dayalı olarak araştırmaya katılmış ve veri toplama aracına kişisel görüşlerini yansıtarak dönüt gerçekleştirmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmaya katılan öğretmenlerin açık uçlu soru formuna verdikleri yazılı yanıtların analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizinde tutarlılıkların ve anlamın belirlenmesine yönelik olarak tekrar eden anlamların ve verilerin belirlenmesi esastır (Patton, 2014). Araştırmada verilerin analizinde katılımcıların gizliliğini korumak amacıyla kişilere Ö1, Ö2, … Ö180 şeklinde kod isimler verilmiştir. Araştırmacıların ilgili görüşleri doğrudan alıntı yapılarak Ö24.41-50.B.O.L. şeklinde kodlanarak sunulmuştur.

Ö24. 24 kodlu öğretmen

41-50. yaş aralığı

B. Branş öğretmeni

O. Ortaokul kademesi

L. Lisans mezunu

Tüm katılımcıların görüşleri her araştırma sorusunun altında maddeler halinde sıralandıktan sonra öğretmenlerin görüşlerine göre benzer düşüncelerine frekans verilmiştir. Öğretmenlerin en çok frekans alan bazı görüşleri ise doğrudan alıntılar alınarak tabloların altında örneklendirilmiştir. Çalışmaya gönüllü olarak katılan öğretmenlerin cinsiyet, branş, öğretim kademesi ve eğitim durumu gibi demografik değişkenler açısından farklı görüşleri araştırmaya yansıtılmıştır. Bu yönüyle araştırmada katılımcı çeşitliliğinin sağlandığını ifade etmek mümkündür.

Bulgular

Bu bölümde araştırmaya katılan öğretmenlerin araştırmanın alt problemleri doğrultusundaki görüşleri tablolar altında sunulmuştur.

Araştırmanın birinci alt probleminde öğretmenlerin "Atama ve yer değiştirme yönetmeliğinde yapılan düzenlemelerin olumlu yansımalarına ilişkin görüşleri nedir? sorusuna vermiş oldukları yanıtlardan elde edilen veriler Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. Düzenlemenin Olumlu Yansımalarına İlişkin Öğretmenlerin Görüşleri

Görüşler	Frekans
Öğretmenleri daha çok üretmeye ve kendilerini geliştirmeye sevk eder.	24
Öğretmenlerin motivasyonlarını arttırır.	19
Proje üretiminde artışa neden olacaktır.	14
Öğretmenleri akademik çalışmalara yönlendirir.	12
Öğretmenlerin kendini geliştirecek faaliyetlere katılmada gönüllü katılım arttırır.	8
Emek harcayan öğretmenler emeklerinin karşılığını alacaklardır.	8
Yurt ve pansiyonlarda belletmenlik yapmayanları teşvik eder.	6
Yüksek lisansa daha çok yönelim olacaktır.	6
Gelişime açık insanları destekleyen bir değişim sunmaktadır.	5
İkinci üniversite okumaya artışa katkı verir.	4
Puanlamanın hareketlilik getireceğini düşünüyorum.	4
Eğitimde niteliğin artmasına katkı sağlayacaktır.	4
Zorunlu hizmet bölgesinde çalışanların sürelerinin uzatma eğilimiyle birlikte öğrencilerin takibini yapmalarına olanak sağlayacaktır.	3
Mesleklerine karşı şevk ve azmi arttıracaktır.	2
Aktif öğretmenleri ödüllendiren bir uygulama olmuştur.	2
Tecrübenin hizmet yılı değil kendini geliştirmeyle alakalı olduğu ön plana çıkacaktır.	2
Çalışma performansını arttırır.	2
Dezavantajlı bölgelerde çalışanlar karşılığını alacaktır.	1
Doğuda görevli öğretmenlerin yaşadığı sıkıntıların karşılık bulması mutluluk vericidir..	1

Tablo 2 incelendiğinde atama ve yer değiştirme yönetmeliğinde yapılan düzenlemelerin öğretmenleri daha çok üretken olmaya yönlendireceği ve kendilerini geliştirmeye yönlendireceği düşünülmektedir. Öğretmenler diğer taraftan motivasyonlarını olumlu etkileyeceği ve proje üretiminde artışa neden olacağını ifade etmektedir. Öğretmenlerin daha çok akademik çalışmalara yönleneceği ve kendini geliştirecek faaliyetlere katılmada daha fazla gönüllülük esasına dayalı katılımların artmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca okullarda ihtiyaç duyulan belletmen öğretmen ihtiyacını karşılamaya destek sağlayacağı ifade edilmektedir. Düzenlemelerin değişime açık öğretmenleri destekleyeceği, kendini geliştirme arayışlarının ön plana çıkacağı ve genel olarak öğretmenlerde şevk, azim, performans, üretkenlik ve hareketliliklerinde olumlu yansıyacağı dile getirilmiştir. İfade edilen olumlu yansımaların öğrenim sürecine de yansımasının olumlu olacağı ifade edilen diğer bir görüştür. Öğretmenlerin yönetmelikteki düzenlemelerin olumlu etkilerine yönelik bazı görüşleri doğrudan alıntılar yapılarak aşağıda örneklendirilmiştir.

Ö6.41-50.B.L.YL. "Öğretmenin kendisini geliştirmesine katkı sağlayacak birçok farklı faaliyete öğretmenlerin gönüllü olarak katılmalarına teşvik edecektir."

Ö24.41-50.B.O.L. "Bu yönetmelikle artı puan alanlardanım. Bana katkı sağlayacağı düşüncesiyle hareket etmemiştim. Sonradan sürpriz oldu. Kibarca ekstra uğraşlarımı eleştirenlerin şimdilerde neyi, nasıl yaptığıma dair sorularıyla karşılaştığım için puanlamanın hareketlilik getireceği kanaatindeyim."

Ö34.41-50.B.O.L. "Beni ve meslektaşlarımı daha aktif çalışmaya sevk edebilir. Eğitim düzeyimizi arttırmaya veya farklı eğitimler almaya başlayabiliriz."

Ö91.31-40.S.İ.L. "Köhneleşmiş ve durağanlaşmış aynı okulda yıllarca çalışıp mesleki körelmeye uğrayan öğretmenler bu sayede kendilerini yenileme fırsatı bulacaklar. Aynı zamana okullarda kendilerini yenileyerek yeni bir heyecana kavuşacaktır."

Araştırmanın ikinci alt probleminde "Öğretmenlerin atama ve yer değiştirme yönetmeliğinde yapılan düzenlemelerin dezavantajlarına ilişkin görüşleri nedir?" sorusuna vermiş oldukları yanıtlardan elde edilen veriler Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. Düzenlemelerin Dezavantajlarına İlişkin Öğretmenlerin Görüşleri

Görüşler	Frekans
Dezavantajı olacağını düşünmüyorum.	40
Öğretmenlerin bir kısmı puan kaygısıyla asli görevlerini aksatarak sınıftaki verimlilik olumsuz etkileyebilir.	20
Öğretmenlerin çalıştıkları bölge ve okulların proje yapmak, yüksek lisans yapmak gibi performans göstergelerine erişmekte eşitsizlikler yaşanacaktır.	15
Çalışmaların göstermelik olacağı ve kalitesinin azalabilir.	9
Başarı belgesinin hakkaniyetli olduğu konusunda çekincelerin yaşanabilir.	6
Öğretmenler arasında rekabet oluşabilir.	4
Ödüller hakkıyla verilmeyebilir.	3
Geriye dönük puanlama yapılması haksız değerlendirmelere neden olacaktır.	3
Başarı belgesi ve projelerden puan kazanmak için okullarda yarışmalara neden olacaktır.	2
Öğretmenler arasında yarışma kaygısı öğretmenleri biz duygusundan uzaklaştırabilir.	2
Performans alanlarının "başarı" olarak algılanmasına neden olabilir.	2
Hizmet yılı fazla olan öğretmenlerin yüksek lisans yapmamaları nedeniyle cezalandırıldıkları algısı oluşabilir.	2

Hizmet yılı fazla belli bir yaşa gelmiş ve dinamik olmayan öğretmenler için dezavantaj yaratabilir.	2
Belletmenlik için okulların kendilerine yakın öğretmenlere öncelik vermek gibi kayırmacılık yaşanabilir.	4
Sadece puan almak için alakasız 4 yıllık bölüm ya da yüksek lisans yapma eğilimi gösterilebilir.	2
Ödüllendirme belgelerinde artış olabilir.	1
Amacın araca dönüşeceğinde duyulan endişe	1
Bilim için değil puan için yüksek lisans yapma eğilimi artacaktır.	1
Başarı belgesi ve maaşla ödüllendirme sınırlı sayıda kişiye veriliyor olması bunlardan yaralanamayanlar için dezavantaj oluşturabilir.	1
Verilen puanların abartılı olması eşitsizlikleri arttırabilir.	1
Pansiyonlu okulda çalışmayan, hafta sonu görevi olmayanların puan alamayacak olması olumsuzluk yaratabilir.	1
Yüksek lisans programları ticarete dönüşebilir.	1
İYEP ve belletmenlik görevi almak isteyenler arasında sorunlar yaşanabilir.	1

Tablo 3 incelendiğinde öğretmenlerin düzenlemelerin dezavantajı olmayacağı düşüncesini ifade ettikleri görülmektedir. Öğretmenler düzenlemelerin dezavantajına ilişkin en çok kaygı duydukları durum meslektaşlarının bazılarının puan kazanmak kaygısıyla asli görevlerini ihmal ederek sınıftaki verimi olumsuz etkileyebilecek olmasıdır. Öğretmenler yer değişikliğinde ek puan sağlayacak performans göstergelerine erişmekte eşitsizliklerin olduğunu ifade etmektedirler. Öğretmenlerin çalıştıkları kırsal ortamların eşitsizlik durumunun ortaya çıkmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Tablo 3'te öğretmenlerin puan kazanmak için çalışmaların göstermelik olabileceği, öğretmenler arasında rekabet ve yarışma ortamı oluşturacağı, yarışma odaklı okul kültürü içinde öğretmenleri biz duygusundan uzaklaşabileceği şeklinde kaygılar taşınmaktadır. Öğretmenlerin bir diğer görüşü ise hizmet yılı fazla, nispeten belli bir yaşa gelmiş ve dinamizmleri durağanlaşan öğretmenler için dezavantaj yaratacağı düşüncesidir. Öğretmenlerin bazısında güvensizlik duygusu ön plana çıkmaktadır. Bu kapsamda öğretmenlerin puan değeri olmasından dolayı yapılan ödüllendirmelerin yapılırken öznelliğe yönelebileceği, liyakate dayalı olmayan ödüllendirmelerin yapılabileceği, ödüllendirme ve puan değeri olabilecek faaliyetlerde (belletmenlik, İYEP kursları, proje vb) okul yöneticilerinin kendilerine yakın öğretmenlere öncelik vermek gibi kayırmacılık yapabilecekleri endişesi yatmaktadır. Öğretmenlerin yönetmelikteki düzenlemelerin dezavantajlarına yönelik bazı görüşleri doğrudan alıntılar yapılarak aşağıda sunulmuştur.

> Ö13.31-40.OÖ.A.L. "Öğretmenlere atama puanı getiren çalışmaların amacı dışına çıkması ya da "mış" gibi yapılmasının yolu açılabilir. Ayrıca işini hakkıyla yaparak kendini geliştiren gözü puan aramayan öğretmenlerin mağdur olacağını düşünüyorum."

Ö34.41-50.B.O.L. "Ödüller konusunda biraz tedirginim açıkçası. Hepimiz yarışmalara ve projelere öğrenci hazırlıyoruz fakat dereceye girmek farklı bir durum. Hazırlamanın da önemli olduğunu düşünüyorum."

Ö41.31-41.OÖ.A.L. "Öğretmenler arasında bir rekabet oluşacağı için amacından uzaklaşacağını düşünüyorum."

Ö58.31-40.B.L.L. "Yeni yönetmelik eğitimcilerin aktif olması, başarılı olması temeline dayanıyor. Bu başarı sadece alınan belgelere indirgenemez."

Ö62.31-40.B.O.L. "Hizmet yılı çok olmasına rağmen öğretmenin akademik çalışma yapmaması öğretmenin cezalandırılıyor algısına yol açar. Ayrıca akademik çalışmaya yönelen öğretmenin öğrencileri üzerindeki verimliliği düşebilir."

Ö75.31-40.B.O.L. "Bir öğretmenin kendi kariyeri adına aldığı eğitim ile yer değiştirmede diğer öğretmenlerden avantajlı duruma geçmesini haksızlık olarak görüyorum. Bunun yerine maaş ile teşvik verilebilir diğer öğretmenleri mağdur etmiş olmaz. Öğretmenleri bilim için değil puan için yüksek lisans yapmaya teşvik edebilir."

Araştırmanın üçüncü alt probleminde "Atama ve yer değiştirme yönetmeliğinde yapılan değişimlerin öğretmenlerin performansına etkilerine ilişkin öğretmenlerin görüşleri nedir?" sorusuna vermiş oldukları yanıtlardan elde edilen veriler Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. Düzenlemelerin Mesleki Performanslarına Etkilerine İlişkin Öğretmenlerin Görüşleri

Görüşler	Frekans
Öğretmenler kendilerini geliştirme konusunda motivasyonlarını arttırır.	29
Öğretmenin performansı artar.	17
Olumlu yönde katkı sağlayacak.	16
Akademik performansa yönelimi arttıracak.	9
Öğretmenleri durağanlıktan kurtararak aktifleştirir.	8
Kendini geliştiren öğretmenin yeterliklerinin artması öğrenciye olumlu yansıyacaktır.	7
Öğretmenlerin mesleki yeterliklerini olumlu etkileyecektir.	7
Özellikle genç öğretmenlerde lisansüstü eğitim yapma eğilimi artacaktır.	6
Öğretmenlerin kurs, proje ve TÜBİTAK çalışmalarına ilgisi artacaktır.	5
Öğretmenleri çalışmaya yönlendirir.	5
Puan değeri olan çalışmalara katılma öğretmen istekliliğini arttıracaktır.	3
Proje, etkinlik, çalışma ve aktivitelerin kalitesi artacaktır.	2
İşbirliği ve rekabet ortamını sağlar.	1
Proje yapmaya yönelme müfredatın yetiştirilmesini olumsuz etkileyebilir.	1

Tablo 4'te, yapılan düzenlemelerin öğretmenlerin performanslarını nasıl etkileyeceği sorusuna verilen cevaplar incelendiğinde genel görüş öğretmenlerin kendilerini geliştirme ihtiyacı doğrultusunda olumlu etkisinin olacağıdır. Öğretmenlerin motivasyonunu ve performanslarını arttıracağını düşünmektedirler. Öğretmenlerin akademik alanlara yönelmeleri, bunun etkisiyle mesleki yeterliklerinin gelişeceği ve gelişen öğretmen niteliklerinin öğrenme sürecine olumlu yansıyacağı düşünülmektedir. Öğretmenlerin puan değeri olan kurs, proje çalışmalarına katılmalarına gönüllü bir istekliliğin artacağı düşünülmektedir. Öğretmenlerin yönetmelikteki düzenlemelerin öğretmenlerin performansına etkilerine yönelik bazı görüşleri doğrudan alıntılar yapılarak aşağıda sunulmuştur.

> Ö9.OÖ.A.L. "Bu konuya sadece öğretmenin mesleki gelişimi olarak bakmamak lazım. Bizler topluma daha rahat hitap eden kişileriz. Bu yüzden öğretmenleri durağanlıktan kurtaracak ve birden çok yerde aktif olmalarını sağlayacaktır."
>
> Ö24.B.O.L. "Olumlu yansıyacağını düşünüyorum. Bir hareketlilik başladı bile. Ama puan kaygısıyla yapılan işlerde niteliğin iyi denetlenmesi lazım."
>
> Ö46.31-40.B.O.L. "Hizmet puanı artırımı amacıyla yüksek lisans eğitimi alan öğretmenler diğer yandan alanlarındaki güncellemeleri takip ederek daha verimli olabilirler."
>
> Ö72.41-50.S.İ.L. "İsteyen öğretmen değişiklik yapılmadan önce de çalışıyordu zaten. Diğer kesimde "ek ücret mi veriyorlar, gereksiz uğraşlar" diyerek ötekileştiriyorlardı. Bu değişiklik bazıları için bir şey ifade etmeyecek belki ama genç arkadaşlar için tetikleyici olacak."
>
> Ö138.31-40.B.O.L. "Bazı öğretmenler puan alacakları eksik kalan alana odaklanırken özellikle hizmet yılı çok olan öğretmenlerin durumlarında bir değişiklik olacağını düşünmüyorum."
>
> Ö170.20-30.B.L.L. "Öğretmenleri kişisel, eğitimsel ve akademik anlamda geliştireceğini olumlu rekabeti arttıracağını ve bu sayede öğretimin kalitesinin artacağını düşünüyorum."

Araştırmanın dördüncü alt probleminde "Öğretmenlerin atama ve yer değiştirme yönetmeliğinde yapılan değişimlerin eğitim sistemine etkilerine ilişkin görüşleri nedir?" sorusuna vermiş oldukları yanıtlardan elde edilen veriler Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5. Düzenlemelerin Eğitim Sistemine Etkilerine İlişkin Öğretmenlerin Görüşleri

Görüşler	Frekans
Eğitimin verimli olmasına katkı sağlayacaktır.	15
Öğretmenlerin değişimini ve gelişimini sağlayacaktır.	14
Pek katkısı olmayacaktır.	11
Proje ve etkinliklerin sayısı artacaktır.	9
Öğretmenlerin motivasyonu artacaktır .	6
Öğretmenleri daha çok çalışmaya yöneltir.	5
Öğretmenlerin çalışmalarının dikkate alınması çalışma şevkini arttıracaktır	3
Öğretmenlerin ders dışında yurt içi ve yurt dışındaki öğretmenlerle etkileşimi arttıracaktır.	3
Zorunlu çalışma bölgelerinde görev yapanların çalışma isteğine katkı sağlayacaktır.	3
Öğretmenler arasındaki rekabeti arttıracaktır.	2
Araştırmacı öğretmen sayısı artacaktır.	3
Lisansüstü öğrenime yönelen öğretmenler problemlere gerçekçi çözümler üretebilirler.	2
Projelerde görev almak isteyenlerin sayısı artacaktır.	2
Öğretmenin yetkinliği ve vizyonun gelişmesi eğitim öğretime yansır.	2
Araştırmaların önünü açacaktır.	1
Öğretmenler gereksiz rekabet içerisine gireceklerdir.	1
Kişisel atalet azalacaktır.	1

Tablo 5 incelendiğinde yönetmelikte düzenlemelerin eğitim sistemine yansıması konusunda öğretmenlerin daha çok eğitimde verimliliği arttıracağı düşünceleri ön plana çıkmaktadır. Öğretmenlerin gelişimine ve değişimine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Öğretmenlerin motivasyonunun artması, daha çok çalışma konusunda isteklilik ve çalışma şevkinin artacağına etki yapacağı belirtilmektedir. Öğretmenlerin yurt içinde ve dışında öğretmenlerle etkileşim içine gireceği, öğretmenler arasında rekabet ortamının artacağına katkı sağlayacağı bir diğer düşünce olarak karşımıza çıkmaktadır. Eğitim sistemi içinde araştırmacı öğretmen, yüksek lisans yapan öğretmen sayısının artacağı ve elde edilen bilimsel bakış bağlamında öğretmenlerin karşılaştıkları problemlere gerçekçi çözüm önerileri getirecekleri düşünülmektedir. Öğretmenlerin düzenlemelerin eğitim sistemine etkilerine ilişkin bazı görüşleri doğrudan alıntılar yapılarak aşağıda örneklendirilmiştir.

> Ö19.31-40.B.O.L. "Çalışan ve gayret eden öğretmenlerin bir şekilde ödüllendirilmesi öğretmenler arası rekabeti arttıracağından öğretmenlerin gelişimi açısından birçok katkısı olacaktır."

> Ö34.41-50.B.O.L. "Tatlı bir yarışma olacaktır. Pek çok kişi eğitim düzeyini yükseltmeye çalışacak farklı çalışmalarla gündeme gelmeye başlayacak öğrencilerine faydalı olabilecek çalışmalarını meslektaşları ile paylaşacak diye düşünüyorum."
>
> Ö38.31-40.B.O.YL. "Yüksek lisans ve doktoraya yönelen öğretmenlerin problemlere daha gerçekçi ve bilimsel çözümler üreteceğine inanıyorum."
>
> Ö65.41-50.B.O.L. "Kısa vadede çok katkı sağlamaz. Uzun vadede bu gibi çalışmaları yaparak ilerleyen genç nesil akademik olarak daha donanımlı olacaktır. Öğrenciler açısından daha üretken olmalarını sağlayacağını düşünüyorum."
>
> Ö85.31-40.B.O.L. "Değişikliklerin eğitim sisteminde öncelikli gelişmelerin önünü açacağını gösterilen çabaların yaratıcılık duygusunu geliştireceğini yenilikçi duyguları hareketlendireceğini amaca odaklanarak yapılan çalışmaların eğitim motivasyonunu arttıracağını düşünüyorum."
>
> Ö133.41-50.OÖ.A.L. "Mesleğe yeni giren kendini geliştirmiş genç bir öğretmen uzun yıllardan sonra merkeze gelebiliyordu. Elde edilecek puanlarla daha erken merkezi okullara gelebilecek olmaları öğrencilerin onların bu donanımlarından yararlanmalarını sağlayacaktır."

Araştırmanın beşinci alt probleminde "Öğretmenlerin atama ve yer değiştirme yönetmeliğinde yapılan değişimlerin bu haliyle yeterli olup olmadığına ilişkin görüşleri nedir?" sorusuna vermiş oldukları yanıtlardan elde edilen veriler Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6. Düzenlemelerin Bu Haliyle Yeterli Olup Olmadığına İlişkin Öğretmenlerin Görüşleri

Görüşler		Frekans
Evet ve yeterli		40
Hayır ve yeterli değil		34
	İhtiyaca göre puanların düzenlenmesi geliştirilebilir.	15
	Ek puan yerine öğretmenlere ekonomik kazanım sağlanmalıdır.	4
	İl içi rotasyon uygulanmalıdır.	3
	Belleticilik ücret karşılığında yapılan bir iş ayrıca puan verilmemelidir.	3
Kısmen Yeterli	Okul hizmet puanları adaletsiz düzenlenmelidir.	3
	Eski uygulamanın devam etmesi gerektiğini düşünüyorum. Bu haliyle adaletsizlik oluşturacaktır.	2

	Sıra uygulaması uygulanmaya konulmalıdır.	2
	Puanlama sistemi gözden geçirilebilir.	2
	Zorunlu hizmet mağdurları için bir düzenleme yapılabilir.	1
	İYEP, belleticilik geçmişe dönük hesaplanabilir.	1
	Geçmişe yönelik kriterler işletilmemeli, haksızlık oluşturacaktır.	1

Tablo 6 incelendiğinde atama ve yer değiştirme yönetmeliğinde yapılan düzenlemelerin yeterli olup olmadığına ilişkin öğretmen görüşleri sunulmuştur. Araştırmaya katılan 40 öğretmen doğrudan evet ve yeterli olarak, 34 öğretmen ise hayır ve yeterli değil şeklinde doğrudan görüşlerini ifade etmişlerdir. Bunun yanında 37 öğretmende görüşlerini açık şekilde beyan etmiş olup bu görüşler araştırmacı tarafından kısmen yeterli olarak değerlendirilerek sunulmuştur. Bu kapsamda öğretmenlerin en fazla frekans alan görüşü güncel ihtiyaçlar doğrultusunda verilen ek puanlarının güncellenebileceğidir. Üç öğretmen belleticilik görevinin karşılığında ücret alındığından dolayı puan verilmemesi gerektiğini düşünmektedir. Öğretmenlerin sıkça vurguladıkları görüşlerinden birisi verilen puanların gözden geçirilmesi gerektiğidir. Bu kapsamda bazı puanlamaların hak edilenden daha fazla olduğu düşünülmektedir. Öğretmenlerin bu alt problemde sundukları diğer öneriler ek puan yerine öğretmenlere ekonomik kazanım sağlayacak düzenlemelerin yapılması, il içi rotasyon uygulamasının uygulanması ve il içi atanmalarda sıra uygulamasının tekrar hayata geçirilmesi olmuştur. Öğretmenlerin düzenlemelerin yeterli olup olmadığı konusundaki bazı görüşleri doğrudan alıntılar yapılarak aşağıda sunulmuştur.

> Ö79.41-50.S.İ..L. "Yapılan düzenlemelerin olumlu olduğunu yönetmeliğin biraz daha genişletilebileceğini düşünüyorum."

> Ö88.51-60.B.L.L. "Mesleğimde 30 yılımı geride bırakmış bir öğretmen olarak lisansüstü eğitim yapma isteğim olsa da bir takım sebeplerden dolayı bugüne kadar bu hedefime ulaşamadım. Bu kadar çalıştıktan sonra bu tarz bir eğitim için geç olduğunu düşünüyorum. Projeler ve yarışmalara öğrenci hazırlamak adına ise her zaman yenilikçi bir yaklaşım sergiledim. Ancak öğretmenliğin bir parçası olan bu çalışmalara ek puan verilmesini çok da doğru bulmuyorum. Ek puan verme yerine öğretmen maaşına performansa dayalı ek ödemeler getirilmesi daha doğru olur ki bu daha çok çalışmaya teşvik olabilir."

> Ö90.31-40.OÖ.A.L. "Yeterli olduğunu düşünmüyorum. Ancak fazladan 4 yıllık üniversite okuyanlara yalnızca 10 puan verilmesinin haksızlık olduğunu düşünüyorum. Çünkü şimdiki yönetmelikte bir projeden bile 4 yıllık maddi manevi emek isteyen bir eğitimden daha fazla puan getirmektedir."

> Ö109.31-40.B.O.L. "Kesinlikle yeterli olmadığını düşünüyorum. Örneğin özel eğitim öğretmeninin kendi alanının dışından yüksek lisans yapması, felsefe okumak gibi ikinci bir 4 yıllık üniversite okuması işlevsel bir ilerleyiş olmayacağı aşikar. Akademik alanlar teorik ve uygulamadan uzak olduğu için ülkemizde öğretmene işin mutfağında çok katkı sağlamayabilir."
>
> Ö110.31-40.B.O.YL. "Puanlamalar sınırlandırılmış. Örneğin her akademik makale için puan var. Daha fazlası olmalıydı. E-Twinning kalite etiketi 1 kere ile sınırlı. En azından yılda bir şeklinde düzenlenmeliydi.

Araştırmanın altıncı alt probleminde "Atama ve yer değiştirme yönetmeliğinde yapılan değişimlere ek olarak hangi nesnel ölçütlerin eklenmesi gerektiğine ilişkin öğretmenlerin görüşleri nedir?" sorusuna vermiş oldukları yanıtlardan elde edilen veriler Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7. Yönetmelikteki Düzenlemelere Ek Olarak Hangi Nesnel Ölçütlerin Eklenebileceğine İlişkin Öğretmenlerin Görüşleri

Görüşler	Frekans
Öğretmenlerin performansları ölçülerek puanlamaya katılmalı	13
AB proje, Erasmus proje yazanlara da puan verilmeli	10
Öğretmenlerin katıldıkları kurs, hizmet içi eğitimlere de puan uygulaması getirilebilir	7
İl içi, ulusal başarı kazanan beden eğitimi öğretmenleri için ek puan verilebilir	4
E-okulda sosyal faaliyetlere az da olsa puan verilebilir	4
Hizmet yılının etkisi daha da arttırılmalı	3
Birleştirilmiş sınıf okutan öğretmenlere ek puan verilebilir	2
Ödüllendirme için de kriterlerin getirilmesi gereklidir	2
Bilimsel etkinliklerde bildiri sunmak gibi katılımlara da puan verilebilir	2
Okulun başarı puanına göre puan eklenebilir	1
Bakanlığın (kitap hazırlama, soru hazırlama) komisyonlarında görev alanlara puan verilebilir	1
İkinci 4 yıllık üniversite okuyana daha fazla puan verilebilir.	1

Tablo 7 incelendiğinde hangi nesnel ölçütlerin yönetmeliğe eklenebileceğine ilişkin öğretmenlerin önerileri incelendiğinde en çok öğretmenlerin performanslarının puanlamaya dâhil edilmesi gerektiği, AB ve Erasmus projelerini yazanlara da ek puan verilmesi gerektiği ve öğretmenlerin katıldıkları kurs ve hizmet içi etkinliklerine katılanlara da ek puan verilebileceği önerileri getirilmiştir. Öğretmenlerin sundukları diğer bir öneri ulusal ve uluslararası yarışmalarda başarı kazanan beden eğitimi öğretmenleri

için de ek puan verilmesidir. Ayrıca birleştirilmiş sınıflarda görev yapan öğretmenlere, bilimsel etkinliklere katılarak bildiri sunan öğretmenlere de puan verilmesi yönetmeliğe eklenebilecek öneri olarak sunulmuştur. Öğretmenlerin bir kısmı öğretmenlerin hizmet yılı puanlarının etkilerinin arttırılması gerektiği beklentisini sunmaktadır. Öğretmenlerin yönetmelikte hangi nesnel ölçütlerin eklenebileceğine ilişkin bazı görüşleri doğrudan alıntılar yapılarak aşağıda örneklendirilmiştir.

> Ö19.31-40.B.O.L. "Öğretmenlerin okul içi yaptıkları çalışmalarında göz önüne alınması da yararlı olacaktır."
>
> Ö31.41-50.B.L.L. "Her öğretmenin performansı şüphesiz ki aynı değildir. Nesnel bir ölçekle öğretmen performansı ölçülerek performansı yüksek öğretmenlere ek puan verilmelidir.
>
> Ö62.31-40.B.O.L. "İl ölçme değerlendirme merkezlerinde, soru hazırlama komisyonlarında görev alan, Bakanlığın kaynak kitap hazırlama ve inceleme komisyonlarında görev alma durumlarına puan eklenebilir."
>
> Ö106.31-40.B.O.L. "Başarı belgesi gibi ödüllerin verilmesinde somut ölçütlerin aranması gerektiğini düşünüyorum. Sadece idareye yakın kişilerin sessizce ödüllendirilmenin önüne geçilmelidir. Ödüllendirmede somut ve açık ölçütler olmalıdır."
>
> Ö121.20-30.B.L.L. "Hizmet içi eğitim kurslarına katılıma da puan verilmesi gerektiğine inanıyorum. Sonuçta o da öğretmenin kendini geliştirmek için katıldığı bir faaliyet."

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Öğretmenlerin mesleğe başladıktan sonra görev yaptığı hizmet bölgelerinde hizmet alanının gerektiği zorunlu hizmet süresini tamamladıktan sonra çeşitli nedenlerle isteğe bağlı olarak il içinde ya da iller arasında yer değiştirme talebinde bulunabilmektedirler. Öğretmenlerin isteğe bağlı yer değişiklikleri MEB'in çıkardığı yönetmeliklere bağlı olarak yürütülmektedir. MEB'in 2020 yılında yönetmelikte yaptığı düzenlemede öğretmenlere ek puan sağlayacak performans alanlarının belirlenmesi yönetmelikte belirlenen alanlarda alınabilecek puanlar ile öğretmenlerin yer değişikliği puanlarını etkileyecek bazı düzenlemeler hayata geçirilmiştir. Bu düzenlemelere genel olarak bakıldığında öğretmenleri yönetmelikte belirlenen performans ölçütlerine yöneltmeyi amaçlandığı düşünülmektedir. Performans ölçütlerinin göreceli olarak özellikle de genç ve orta yaş öğretmenlerin mesleki açıdan kendilerini geliştirmeye yönlendirecek bir motivasyon oluşturacağı düşünülmektedir. Atama ve yer değiştirme yönetmeliğinde yapılan düzenlemelerin isteğe bağlı yer değişikliği yapacak öğretmenleri daha çok üretken olmaya ve kendilerini geliştirmeye yönlendireceği ifade edilmektedir.

Öğretmenlerin isteğe bağlı yer değiştirme taleplerinin gerçekleşmesi öğretmen açısından arzu edilen bir durumdur. Öğretmenlerin kendileri için daha uygun koşullara sahip olduklarını düşündükleri farklı bir yerde ya da diğer bir okulda görev yapmaları onların motivasyonlarına olumlu yansıyacaktır. Berhanu ve Sabancı (2019) Etiopya'da yürüttükleri araştırmalarında öğretmenlerin motivasyonlarını etkileyen birçok unsurdan bahsetmektedirler. Bu unsurlardan birisi öğrencilerle ilgilidir. Öğrencilerin yetenekleri, kapasiteleri, disiplinli davranışları, okula devam durumları, dikkat algıları ve başarı durumları öğretmenlerin motivasyonlarını etkileyen bir unsur olarak görülmektedir. Akın Köstereliоğlu ve Duran (2017)'ın çalışmalarında da öğretmenlerin yer değişikliğinde bulunma gereksinimleri benzerlik göstermektedir. Aynı araştırmada okullardaki yöneticilerin öğretmenlere ödül vermek, öğretmenlerin fikirlerine destek vermek, çabalarını dikkate almak, karar alma süreçlerine katılmalarını sağlamak, öğretmenlere özerklik vermek ve öğretmenlerin deneyimlerini paylaşacakları ortam sağlamak şeklindeki uygulamaların öğretmenlerin motivasyonlarını etkilediği ifade edilmiştir. McShane ve Von Glinov (2000) bireyin davranış ve performansının öncüllerinin motivasyon, yetenek, rol algıları ve durumsal etkenler olduğunu ifade etmektedir. Bu dört faktör bireyin sergilediği davranışta hayati öneme sahip olmakla birlikte durumsal faktörler diğerlerinden ayrı olarak dışsal bir değişkendir. Durumsal faktörler bireyin dışında olup bireyin davranış ve performansını etkileyebilir. Bu duruma örnek olarak bir öğretmenin öğretmenlik mesleğine tutkuyla bağlı olması, öğrencilerine değer vermesi ve onları sevmesi, öğretmenlik yapmaya motive olmuş olsa da görev yaptığı okula ulaşmak için uzun bir süre yolculuk yapmak zorunda kalması hatta okuluna gidiş geliş için ulaşım imkânının bulunmaması, okulundaki öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeyi düşük köylerden gelen yatılı öğrenim gören öğrencilerden oluşması gibi kısıtlamalar bireyin kendisinden kaynaklanmayıp çevresel koşulların yarattığı durumsal faktörlerdir. Çalışanlar işlerini rahat bir ortamda ve uygun koşullarda yapma isteği duymaktadırlar. Öğretmenlerin isteklerine daha rahat ulaşabilmelerine imkân verecek ölçütler bazı öğretmenler için tetikleyici bir unsur olarak değerlendirilebilir.

Yönetmelikte yapılan değişiklikler öğretmenleri lisansüstü eğitim yapmak ve makale yazmak gibi akademik çalışmalara yönlendireceği düşünülmektedir. Bu yönelim uzun vadede öğretmenlerin gelişimini destekleyeceği ve performansını arttıracağı görüşü sıklıkla vurgulanmaktadır. Büyüköztürk, Akbaba-Altun ve Yıldırım (2010) Uluslararası Öğretme ve Öğrenme Araştırması (Teaching and Learning International Survey – TALIS) raporunda eğitim düzeyleri daha düşük olan (lise-önlisans) öğretmenlerin, lisans ve lisansüstü eğitimli öğretmenlere göre mesleki gelişim etkinliklerine daha az katıldıklarını vurgulamaktadır. Bu bağlamda lisansüstü eğitime yönelmek öğretmenlerin gelişimini destekleyecek bir çaba olarak değerlendirilebilir.

Öğretmenlerin atama ve yer değiştirme yönetmeliğindeki düzenlemelerin dezavantajlarına ilişkin olarak en çok ifade ettikleri görüş; öğretmenlerin bir kısmının puan kaygısıyla asli görevlerini ihmal edebilecekleri şeklindeki kaygıdır. Öğretmenlerin

endişe duydukları diğer hususların temelinde ise güvensizlik duygusu yer almaktadır. Bu kapsamda öğretmenlerin puan değeri olmasından dolayı ödüllendirmelerin yapılırken öznelliğe yönelebileceği, liyakate dayalı olmayan ödüllendirmelerin yapılabileceği özetle ödüllendirme ve puan değeri olabilecek faaliyetlerde (belletmenlik, İYEP kursları, proje vb.) okul yöneticilerinin kendilerine yakın öğretmenlere öncelik vermesi gibi kayırmacılık yapabilecekleri endişesi taşımaktadırlar.

Öğretmenler yer değişikliğinde ek puan sağlayacak performans göstergelerine erişmekte eşitsizliklerin olduğunu ifade etmektedirler. Öğretmenlerin çalıştıkları okulların bulunduğu coğrafi konum, kırsal ortamlar eşitsizlik durumunun ortaya çıkmasına neden olacağını belirtmektedirler. Aslında burada göze çarpan durum göreceli olarak eğitim öğretim açısından dezavantajlı bölgelerdeki öğrencilerin öğrenim gördüğü okullarda çalışan öğretmenlerin kendilerini geliştirecek imkânlardan yoksun kalmalarıdır. Örneğin öğretmenin yüksek lisans yapmak istemesine karşın bulunduğu ilde alanına uygun bir yüksek lisans programının olmaması ya da olsa dahi çalıştığı okuldan ulaşım imkânına sahip olmaması bu imkânlara ulaşabilenlerle kıyaslandığında eşitsizlik algısının oluşmasına neden olmaktadır. Ferreira ve Gignoux (2010)'un ülkemizde eğitimde fırsat eşitsizliği kapsamında düzenledikleri raporda öğrencilerin doğuştan gelen koşullar (okula kayıt yaşı, kız ve erkek öğrencilerin okula kayıt oranı, kentsel ve kırsal alanda okula kayıt oranı, hanedeki çocuk sayısı, kırsal ya da kentsel bölgede yaşamak, hane halkı refah-gelir düzeyi, ebeveynlerin öğrenim düzeyi) açısından fırsat eşitsizliğinin dolaylı olarak öğrenci başarısını etkilediğinden bahsetmektedirler. Araştırmada ayrıca doğuştan gelen koşulların dışında ise çocukların okullara ne derece devam ettikleri ve aynı zamanda devam edilen derslerin kalitesinden de başarılarının etkilendiği ifade edilmektedir. Ailelerin hangi mesleğe sahip oldukları yani doğuştan gelen bazı değişkenler sabit tutulduğunda bile öğrencilerin öğrenme çıktılarında babası servis sektöründe çalışan, zanaatkâr, esnaf, atölye makine operatörü, montaj ve işsiz olanların başarıları; babası bürokrat, uzman, tekniker, memur olanlardan daha düşük sonuçlar elde etmektedir. Bu sonuçlar çeşitli ölçütler dâhilinde okulların bulundukları koşullar ve öğrencilerin belirtilen ölçütlerden etkilenen başarı durumlarına bağlı olarak öğretmenler yer değiştirmek için daha çok puan elde etmek istediğinde koşulların olumsuz yönünü ön plana çıkarmaktadır. Bu nedenle öğretmenler daha çok puan elde etmelerine olanak sağlayacak lisansüstü eğitim yapmaktan, proje faaliyetlerinde işbirlikleri sağlamaya erişimde yetersizlik yaşamaktan endişe duymaktadırlar.

Öğretmenlerin puan kazanmak için yürütülen çalışmaların göstermelik olabileceği, öğretmenler arasında rekabet ve yarışma ortamı oluşabileceği, yarışma odaklı okul kültürü içinde öğretmenlerin biz duygusundan uzaklaşabileceği şeklinde olumsuz düşünceler taşımaktadırlar. Sezgin, Naillioğlu Kaymak ve Doğan (2020) araştırmalarında öğretmenler kurumlarında etkinliklere katılmayı sağlayan ve okul iletişim kanallarını açan bir kurum kültürünün kolektif sorumluluğu geliştirirken, öğretmenler arasında rekabet ve kıskançlık gibi faktörlerin kolektif sorumluluğu engellediğini

düşünmektedirler. Ancak araştırmada öğretmenlerin ifade ettikleri kaygıların ortaya çıkıp çıkmayacağı süreç içerisinde izlenmesi gereken bir durum olarak değerlendirilmektedir.

Öğretmenlerin bazısı düzenlemenin hizmet yılı fazla, nispeten orta yaş ve üzerindeki dinamizmleri durağanlaşan öğretmenler için dezavantaj yaratabileceğini düşünmektedirler. Bireylerin yaşamlarında yaşa bağlı olarak enerjilerinin düşmesi üretkenlik ve verimliliklerinin azalması olası bir durumdur. Öğretmenlerin ilerleyen yaşlarda yönetmelikte atanmada katkı sağlayacak puanlar almadaki kriterleri örneğin lisansüstü öğrenim görmek, ikinci bir üniversite öğrenimine devam etmek gibi performansları sergilemeye ilişkin ihtiyaç duymamaları bir dezavantaj oluşturacağı düşünülmektedir. Ancak bu kapsamda belirli yaşa ulaşmış öğretmenlerin elde ettikleri hizmet puanlarına dayalı olarak nispeten istedikleri okullarda öğretmenlik yapmaya erişmekte avantajlı oldukları düşünülürse olası dezavantaj oluşturacağı düşünülen bu koşulların belirtilen etkisinin düşük olacağı değerlendirilmektedir.

Yönetmelikte yapılan düzenlemelerin öğretmenlerin motivasyonlarını arttırmaya katkı sağlayacağı ve performanslarına yansıyacak etki oluşturacağı düşünülmektedir. Özellikle öğretmenlerde akademik performansa yönelimin artacağı ve bunun etkisiyle mesleki yeterlikleri olumlu etkileyeceği ifade edilmektedir. Öğretmenlerin süreç dâhilindeki içten gelen isteklilikle buluşan katılım sürecinin eğitim kalitesine de katkı sağlayacağı belirtilmektedir. Yapılan düzenlemeleri öğretmenlerin %22'si yeterli, %19'u da yetersiz görmektedirler. Bu bağlamda öğretmenler ihtiyaçlar doğrultusunda ölçütlerin güncellenebileceği düşüncesindedirler. Yine öğretmenlerden bir kaçı belleticilik görevinin ücret karşılığında yapıldığı için ek puan verilmemesi şeklinde görüş belirtmiştir. Yönetmelikte verilen bazı puanların fazla olduğu bu kapsamda da düzenlemelere gidilebileceği düşünülmektedir.

Öğretmenler yönetmeliğe ölçüt olarak en çok sınıf içi performanslarının da dikkate alınması gerektiğini talep etmektedirler. Ancak bu konuda öğretmenlerin performanslarının nesnel biçimde değerlendirilerek yönetmelik kapsamında nesnel bir ölçüt olarak değerlendirilmesi oldukça zor olacaktır. Kaldı ki öğretmenlerin performanslarının değerlendirilmesi kendilerini güvensiz ve tehdit altında hissetmelerine sebep olarak örgütsel bağlılığı zedelediği iddia edilmektedir (Soydan, 2012). Yönetmelik kapsamında puanlamaya dâhil edilmesi önerilen diğer ölçütler olarak ise proje yazanlara, kurs ve hizmet içi etkinliklerine katılanlara, ulusal ve uluslararası yarışmalarda başarı kazanan beden eğitimi öğretmenlerine, birleştirilmiş sınıflarda görev yapan öğretmenlere, bilimsel etkinliklere katılarak bildiri sunan öğretmenlerin performanslarının da puan ile değerlendirilmesi beklenmektedir. Bazı öğretmenlerin beklentileri ise öğretmenlerin hizmet sürelerinin hizmet puanlarına etkilerinin arttırılması yönündedir.

Araştırmada düzenlemelerin öğretmenleri performans göstermeye teşvik ettiği, öğrenme sürecinde öğretmeni daha fazla aktif kılmaya ve özellikle de lisansüstü eği-

tim yapmak ve çeşitli projelere katılımı arttırmaya katkı sağlayacak sonuçlar doğuracağı düşünülmektedir. Öğretmenin bir taraftan kendini geliştirmesi ve yaptığı bazı çalışmalar kapsamında da isteğe bağlı yer değişikliği yaparken avantaj sağlaması özellikle genç öğretmenleri harekete geçirmeye teşvik edecek bir uygulama olarak değerlendirilmektedir. Ancak hizmet yılı belli bir yıla ulaşmış veya mesleğini bulunduğu okulda sürdürmekte kararlı olan öğretmenler üzerinde bir etkisi daha az olacaktır. Hatta örneğin 55 yaş ve üzeri olup bulunduğu okuldan başka bir okula yer değişikliği yapmaya ihtiyaç duymayacak öğretmenler için hiçbir etki sağlamayacaktır. Bu bağlamda tüm öğretmenlerin katılımını destekleyecek biçimde ve hatta kariyer basamaklarıyla da entegre edilerek öğretmenlere ekonomik katkı sağlayacak ve belki de emeklilik özlük haklarıyla da ilişkilendirilebilecek bir düzenlemeyle bütünleştirilmesi sahada beklenenden daha büyük bir sinerji oluşturabilir.

Yine öğretmenlerden doktora mezunu olanlara 90, tezli yüksek lisans mezunu olanlara 50, ortaöğretim alan öğretmenliği tezsiz yüksek lisans eğitimi hariç olmak üzere; tezsiz yüksek lisans mezunu olanlara 30, ikinci bir dört yıllık yükseköğrenim mezunu olanlara 10, uluslararası bir hakemli dergide makalesi yayımlananlara en fazla üç makale olmak üzere her bir makale için 5, ulusal bir hakemli dergide makalesi yayımlananlara en fazla üç makale olmak üzere her bir makale için 3, başarı, üstün başarı ve ödülü bulunanlardan en fazla bir adet olmak üzere başarı belgesi alanlara 3, üstün başarı belgesi alanlara 4, ödül alanlara 5, e-Twining programı kapsamında sertifikası bulunanlara 15 hizmet puanı verilmektedir. Atama ve yer değişikliği yönetmeliğinde öğretmenlere avantaj sağlayan bu uygulamada örneğin ikinci bir yüksek lisans yapmaya ya da en fazla üç makaleye puan verilmesi performansın sınırını ve öğretmen için gelişim sürecini sınırlamaktadır. Bu kapsamda belirlenen performans ölçütlerine azami ölçüde de olsa (örneğin ikinci bir tezli yüksek lisans programından mezun olmak 10 puan, 3 makaleden sonraki her makale için 1 puan) gelişimi ve çalışmayı teşvik edecek biçimde puan verilmesinin yönetmelikte yapılan değişimin ruhuna uygun bir yaklaşım olacağı düşünülmektedir.

Kaynakça

AÇIKALIN, Aytaç (1981). Öğretmenlerin Atama ve Yer Değiştirme Yönetmelikleri. **Eğitim ve Bilim**, S 5 (29), ss. 29-36.

AKIN KÖSTERELİOĞLU, M. ve DURAN, A. (2017). Why Does a Teacher Change His/Her School? Multidisciplinary Academic Conference on Transport, Tourizm and Sport Sciences, Proceedings of MAC, Praque, Czech Republic.

BERHANU, Kelemu Zelalem ve SABANCI, Ali (2019). İlköğretim Öğretmenlerinin Motivasyonunu Etkileyen Faktörler ve Okul Yöneticilerinin Uyguladıkları Stratejiler: Etiyopya Örneği. **Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, S 52, ss. 237-260.

BÜYÜKÖZTÜRK, Şener., AKBABA ALTUN, Sadegül ve YILDIRIM, Kamil. (2010). Uluslararası Öğretme ve Öğrenme Araştırması-Teaching and Learning International Survey (TALIS), Ankara. 03 Ocak 2011.

FERREİRA, Francisco H. G. ve GİGNOUS, Jeremie. (2010). Eğitimde Fırsat Eşitsizliği: Türkiye Örneği, Devlet Planlama Teşkilatı ve Dünya Bankası Refah ve Sosyal Politika Analitik Çalışma Programı, Çalışma Raporu No:4, ss. 1-20.

https://www.memurlar.net/haber/722794, "Hizmet bölgeleri, hizmet alanları ve hizmet puanları ne demektir?" Ahmet KANDEMİR, 18 Ocak 2018.

JOHNSON, Burke. ve CHRISTENSEN, Larry B. (2014). Educational Research (Quantitative, Qualitative and Mixed Approaches. (4th Edition), (Çev. Ed. S. B. DEMİR). Ankara: Eğiten Kitap

McShane, S.L. , & Von Glinow, M.A. 2000. Organizational behavior. Boston: Irwin McGraw-Hill. Çev. Ed. A. Günsel ve S. Bozkurt. 2. Basımdan çeviri. Sayfa:24. Bireysel davranış, kişilik ve değerler, çeviren Özge mehtap, 22-43.

MEB (2020). Milli Eğitim İstatistikleri: Örgün Eğitim 2019/2020. http://sgb.meb.gov.tr/www/icerik_goruntule.php?KNO=396,

MEB (2015). Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmen Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliği-2015 https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2015/04/20150417-4.htm, 17 Nisan 2015.

MEB (2020). Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmen Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliği-2020, https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2020/06/20200619-8.htm, 19 Haziran 2020.

ÖZOĞLU, Murat (2010). Türkiye'de Öğretmen Yetiştirme Sisteminin Sorunları, Ankara: SETA Analiz Yayınları, 11 Şubat 2010.

PATTON, Michael Quinn (2014). Nitel Araştırma ve Değerlendirme Yöntemleri. (Çev. Ed. M. BÜTÜN ve S. B. DEMİR). Ankara: Pegem Akademi

SEZGİN, Feridun., NAİLLİOĞLU KAYMAK, Mehtap., ve DOĞAN, Emine (2020). Okullarda Kolektif Sorumluluğun Anlam ve Doğası: Öğretmen ve Okul Yöneticileri Görüşleri. **Başkent University Journal of Education**, S 7(2), ss. 313-327.

SOYDAN, Tarık (2012). Eğitim Alanında Performans Değerlendirme Sisteminin Geçerliği Üzerine Yönetici ve Öğretmen Görüşlerine Dayalı Bir Araştırma. **Ege Eğitim Dergisi**, S 13(1), ss. 1-25.

TEKIŞIK, Hüseyin Hüsnü (1986). Türkiye'de Öğretmenlik Mesleği ve Sorunları. **Çağdaş Eğitim Dergisi,** S 11(116), ss. 1-9.

MİLLÎ EĞİTİM ● Cilt: 51 ● Bahar/2022 ● Sayı: 234, (1441-1456)

ÖĞRETMENLERİN ÖĞRETMENLER ODASINA İLİŞKİN METAFORİK ALGILARI

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Ali GÖKALP[1], Yusuf İNEL[2], Servet ÜZTEMUR[3], Abdullah İsmet ÜNAL[4]

1 Dr. Öğrencisi, Uşak Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Uşak-Türkiye, gokalpali1984@gmail.com, ORCID: 0000-0002-3301-8392.

2 Doç. Dr., Uşak Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Sosyal Bilgiler Eğitimi ABD, Uşak-Türkiye, yusuf.inel@usak.edu.tr, ORCID: 0000-0003-0739-5730.

3 Doç. Dr., Gaziantep Üniversitesi Nizip Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Gaziantep-Türkiye, servetuztemur@gamil.com, ORCID: 0000-0002-1580-9123.

4 Öğretmen, MEB, Hınıs Yeniköy Ortaokulu, Erzurum-Türkiye, abdullahismtunal@gmail.com, ORCID: 0000-0003-2593-7839.

Geliş Tarihi: 01.12.2020 **Kabul Tarihi:** 26.03.2021 **DOI:** 10.37669 milliegitim.834416

Öz: Bu araştırmanın amacı öğretmenlerin öğretmenler odasına ilişkin algılarını metaforlar aracılığıyla ortaya çıkarmaktır. Araştırma öğretmenlerin yazılı görüşlerine dayalı temel nitel bir araştırmadır. Araştırmanın çalışma grubunu Uşak ili merkezinde yer alan 10 farklı okulda 2020-2021 eğitim - öğretim yılı içerisinde mesleklerini icra eden gönüllü 88 öğretmen oluşturmuştur. Araştırma verileri içerik analizinden yararlanılarak çözümlenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, 88 öğretmen tarafından 58 farklı metafor üretilmiştir. Bu metaforlardan en sık kullanılanlar sırasıyla "han, evin salonu, dinlenme yeri/alanı, okulun mutfağı, arı kovanı ve mola istasyonudur". Ayrıca öğretmenler odasına ilişkin algılarının "kullanım şekilleri ve mekânsal düzeyde" olmak üzere iki ayrı temada toplandığı görülmüştür. Kullanım şekillerinin sırasıyla "dinlenme, eğitim - öğretim ve iletişim / etkileşim amaçlı" olmak üzere 3 farklı; mekânsal düzeyde ise "kozmopolit, ikinci bir yuva, umumi, sıradan/sıkıcı ve samimiyetten uzak bir yapı" olmak üzere 5 farklı şekilde olması sebebiyle öğretmenlerin öğretmenler odasına ilişkin algılarının çeşitlilik gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimler: öğretmenler odası, metafor, metaforik algı, algı

TEACHERS' METAPHORIC PERCEPTIONS ABOUT THE TEACHERS' ROOM

Abstract:

The aim of this study is to reveal the perceptions of teachers about teachers' room through metaphors. The study was designed as a qualitative research based on written opinions of teachers. The participants of the study were composed of 88 voluntary teachers working in 10 different schools located in the provincial center of Uşak in the 2020-2021 academic year. Research data were analyzed through content analysis. According to the results of the study, 58 different metaphors were created by 88 teachers. Among these metaphors, the most frequently used ones were "inn, living room, resting place/area, school's kitchen, beehive, and stopover area", respectively. Besides, it was also determined that their perceptions of the teachers' room were focused on two topics as "the way it is used, and spatial properties." As the way the teachers' room is used included 3 categories such as "resting purposes, educational purposes, and communication/interaction purposes", and the spatial properties included 5 different expressions such as "cosmopolitan, a second home, common, mundane/boring, and a structure far from sincerity", respectively, it was concluded that teachers' perceptions of the teachers' room varied.

Keywords: teachers' room, metaphor, metaphorical perception, perception

Giriş

Okullar; birbiriyle bağlantılı birimlerin olduğu, açık şekilde tanımlanmış bir grup insanın yaşadığı, çevresinden farklı, karmaşık ilişkiler ağının olduğu ve kendine has bir kültürü olan sosyal sistemlerdir (Hoy ve Miskel, 2012). Türk Standartları Enstitüsünün belirlemiş olduğu TS 9518-TS 12860 standartlarına göre eğitim - öğretim ortamlarında bulunması gereken müdür, hizmetli, ziyaretçi odası ve birçok birimin arasında gösterilen öğretmen odaları (Türe ve Karaküçük, 2011), okullarda bulunan özel mekânlardan biridir (Yeşil ve Korkmaz, 2012).

Öğretmenler odası; öğretmenlerin rahatladıkları, meslektaşlarıyla sohbet ettikleri veya son dakika hazırlıkları yaptıkları, ders aralarında gelip gittikleri, bir sonraki ders veya hafta sonu için fikir alış verişinde bulundukları bir mekândır (Clandfield ve Foord, 2008). Öğretmenler bu alanlarda sürekli toplanıp aralarında gayri resmi ilişkiler kurmaktadır (Nayir, Taneri ve Akgündüz, 2017). Öğretmenler yine bu odalarda kendi aralarında iş birliği ve paylaşımlarda bulunarak olumlu kazanımlar edinebilmektedir (Newman, 1979). Bazen de öğretmenlerin aralarındaki iletişimin boyutu olumsuz bir hâl alıp yıkıcı ve zararlı etkiler yaratabilmektedir (Hammersley, 1984). Görüldüğü

üzere öğretmen odalarının farklı amaçlarla kullanılan bir ortam olduğu söylenebilir. Bu denli bir yapıya sahip olması sebebiyle öğretmen odalarının ne tür amaçlarla kullanıldığı, öğretmen odalarında iletişim ve etkileşimlerin nasıl yaşandığı ve bunların içeriklerini neler oluşturduğu araştırmalara konu olmuştur.

Bu araştırmalar içerisinde öğretmen adaylarının görüşlerinin alındığı Nayir, Taneri ve Akgündüz'ün (2017) çalışmalarında, adayların öğretmenler odasını başta dinlenme yeri ardından sırasıyla yeme içme, gizli ve yasak bölge, sohbet etme yeri ve eğitsel faaliyetlerin yapıldığı yer gibi farklı şekillerde algıladıkları ve yine benzer amaçlarla kullanıldığı tespit edilmiştir. Çalışmada öğretmenler odasının fiziki yapısını ise gayet konforlu olduğunu düşünenler olsa da buraları sıkıcı olarak nitelendirenlerin olduğu da rapor edilmiştir. Ayrıca öğretmenler odasında genellikle öğrenciler, bireysel, güncel ve eğitim konuları hakkında konuşmalar yapıldığını ifade etmişlerdir. Ünal, Sürücü ve Yıldırım (2018) tarafından yapılan araştırmada öğretmenler odasının sohbet etme yeri, yasak bölge gibi benzer şekillerde algılandığı görülmüştür. Tatlıdil (2003) ile Yeşil ve Korkmaz'ın (2012) çalışmalarında da öğrenci içerikli ve eğitim - öğretime ilişkin konuların öğretmenler odasının gündemini meşgul ettiği tespit edilmiştir. Turhan, Kaptan ve Kahveci (2015) ise ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin öğretmenler odasına ilişkin görüş, beklenti ve isteklerini ortaya çıkarmak için gerçekleştirdikleri araştırmada, öğretmenlerin öğretmenler odasını daha çok yaşamsal ihtiyaçları karşılamak amacıyla kullandıkları, öğretmenlerin sosyal ilişkiler açısından samimi ve saygılı iletişim, paylaşım ve mesleki iletişim; fiziki donanım açısından ise konforlu ve teknolojik gereçlerin olduğu bir ortam beklentilerinin olduğu ifade edilmiştir.

Bunun yanında okulların fiziki ve donanımsal altyapılarını da inceleyen araştırmalarda bulunmaktadır (Akar ve Gündüz, 2016; Akyol, 2011; Bağışlar, 2006; Dağlı ve Gençdal, 2018; Karasolak, 2009; Taşdan, Tösten, Bulut ve Karakaya, 2013; Terzioğlu, 2005). Bu araştırmalarda okul içi mekânlardan öğretmenler odasının da incelendiği görülmüştür. Bahsedilen araştırmaların dışında, doğrudan öğretmenler odasının fiziki ve donanımsal yapısının araştırıldığı (Terzi, 2020), öğretmenler odasına ilişkin görüş ve algıların ortaya çıkarmayı hedefleyen çalışmaların olduğu bilinmektedir (Arslan ve Oral, 2019; Korkulutaş, 2019; Nayir, Taneri ve Akgündüz, 2017; Turhan, Kaptan ve Kahveci, 2015; Ünal, Sürücü ve Yıldırım, 2018). Metaforlar üzerinden öğretmenlerin görüş ya da algılarının ortaya çıkarılmasını amaçlayan bir araştırmaya ise rastlanılmamıştır. Buradan hareketle, bu araştırmanın yapılması planlanarak amacı, öğretmenlerin öğretmenler odasına ilişkin algılarını metaforlar aracılığıyla tespit etmek olarak belirlenmiştir. Bu amaç doğrultusunda "öğretmenler, öğretmenler odasını nasıl algılamaktadır?" sorusuna yanıt aranmıştır.

Araştırmada öğretmen algılarını tespit etmek için metafor kullanımının iki sebebi bulunmaktadır. Bunlardan birincisi metaforların kişilerin algılarını açığa çıkartmada ve anlamada önemli bir araç olmasıdır (Hansen, 2004). İkincisi ise metaforların herhangi bir olguyu geniş açıdan görmeyi sağlaması ve olgunun ayırt edici özelliklerini saptanmasına yardımcı olmasıdır (Arnett, 1999).

Yöntem

Bu araştırma, öğretmenlerin öğretmenler odasına yönelik algılarını ve bu algıya sebep olan gerekçeleri ortaya çıkararak yorumlamayı hedeflendiği için nitel araştırma türlerinden temel nitel araştırma şeklinde yürütülmüştür. İnsanlar yaşadıkları dünyayı deneyimledikçe anlamları oluşturur (Crotty, 1998'den akt. Merriam, 2013, s. 22). Nitel araştırmaların tamamı da insanların sosyal yaşamları içerisinde deneyimlerine bağlı olarak anlamları nasıl oluşturdukları ile ilgilenir. Temel nitel araştırmaların öncelikli amacı da bu anlamları açığa çıkarmak ve yorumlamaktır. Dolayısıyla, "insanların yaşamlarını nasıl yorumladığı, dünyalarını nasıl inşa ettikleri ve deneyimlerine ne anlam kattıkları" temel nitel araştırmaların ilgi odağını oluşturmaktadır. Temel nitel araştırmaların bilim alanlarının tamamında kullanıldığı görülebilir. Dahası, eğitim alanında kullanılan en yaygın nitel araştırma biçimidir (Merriam, 2013, ss. 22-23).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Uşak ili merkezinde yer alan 10 farklı devlet okulunda, 2020-2021 eğitim - öğretim yılı içerisinde mesleklerini icra eden gönüllü 88 öğretmen oluşturmaktadır. Öğretmenlerin seçiminde kolay ulaşılabilir durum örnekleme yönteminden yararlanılmıştır. Bu yöntem, araştırmacının diğer örnekleme yöntemlerini kullanma olanağının bulunmadığı durumlarda kullanılır ve araştırmaya kolaylık ve hız sağlar (Patton, 1987; Yıldırım ve Şimşek, 2013). Araştırmaya toplam 93 öğretmen katılmasına karşın veri ayıklama işleminde 5 öğretmen çıkartılmış ve böylece Tablo 1'de demografik bilgileri belirtilen 88 kişi araştırmanın nihai çalışma grubunu oluşturmuştur. Katılımcı sayısına netlik kazandırıldıktan sonra liste sırasına göre kadın öğretmenler "K1, K5, … erkekler ise E2, E6, …vb." şekilde kodlanarak öğretmenlerin gizlilikleri korunmuştur.

Tablo 1. Çalışma Grubuna İlişkin Demografik Bilgiler

Değişken	Kategori	Frekans
Cinsiyet	1.Kadın	46
	2.Erkek	42
	Toplam	88
Görev Yapılan Okul Düzeyi	1.İlkokul	9
	2.Ortaokul	51
	3.Lise	28
	Toplam	88
Kıdem	1.1-10 yıl arası	35
	2.11-20 yıl arası	41
	3.21-34 yıl arası	12
	Toplam	88

Tablo 1 incelendiğinde, araştırmaya farklı kademelerden öğretmenin katılım sağladığı ama bunlar içerinde en fazla payı ortaokul öğretmenlerinin oluşturduğu görülmüştür. Kadın-erkek öğretmen sayılarının görece birbirine yakın olduğu söylenebilir. Ayrıca kıdem değişkeni açısından en fazla katılım 11-20 yıl, en az ise 21-34 yıl aralığındadır.

Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi ve Verilerin Toplanması

Araştırma verilerini toplamak amacıyla araştırmacılar tarafından iki bölümden oluşan bir form hazırlanmıştır. Birinci bölüm katılımcıların cinsiyet, görev yaptıkları okul ve mesleki kıdemlerine yönelik sorulardan oluşturulmuştur. İkinci bölüm ise "Öğretmenler odası ……. gibidir/benzer, çünkü ……..." şeklinde bir cümleyle oluşturulmuştur. Öğretmenlerden, öğretmenler odasına ilişkin metaforlarını ve gerekçelerini bu bölümde ifade etmeleri istenmiştir. Veriler, 1 Eylül 2020 ile 5 Kasım 2020 tarihleri arasında yüz yüze toplanmıştır. Veri toplama aşamasında öncelikle öğretmenlere metafor kavramı hakkında hatırlatmalar yapılmış, farklı bir kavram üzerinden örnekler verilmiştir. Daha sonra öğretmenlere formu doldurmaları için 10 dakika süre tanınmıştır.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır. İçerik analizi, insan davranışlarını ve doğasını belirleme üzerinde doğrudan olmayan yollarla çalışmaya imkân tanır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Çakmak, 2017, s. 259). İçerik analizinde araştırmacılar bir dizi kategori oluşturur, sonrada bu kategorilerin her birine giren durumları sayarak kaydederler. Burada dikkat edilmesi gereken en önemli husus aynı metni inceleyecek olan farklı kodlayıcıların benzer sonuçlara ulaşmasını sağlayacak nitelikte açık ve net kategorilerin oluşturulmasıdır (Silverman, 2018, s. 162).

Bu kapsamda öncelikle verileri analize hazır hâle getirmek için bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Gerekçesi yeterince açıklanamayan 5 form çıkartılarak analize dâhil edilmemiştir (Örnek, öğretmenler odası gül bahçesine benzer; çünkü her öğretmen bir güldür). Son hâliyle 88 öğretmenden toplanan formlardaki metaforlar gerekçeleri ile birlikte araştırmacılar tarafından ayrı ayrı incelenmiş ve kategorilere ayrılmıştır. Daha sonra araştırmacılar bir araya gelerek üzerinde hemfikir olunan 8 kategori belirlemiştir. Akabinde kategoriler 2 ayrı tema altına alınarak bulguların bütün ve elverişli hâle getirilmesi sağlanmıştır (Marvasti, 2004). Veri analiz sürecinde yapılan bu işlemler araştırmanın hem geçerli hem de güvenilir olmasına katkı sunmakla birlikte oluşturulan kategorilerin ve temaların metaforları temsil edip etmediğini belirlemek amacıyla metafor, kategori ve temaların yer aldığı listeler uzman görüşüne sunulmuştur. Başvurulan uzman, öğretmen yetiştirme alanında doktor öğretim üyesi olarak 4 yıldır görev yapmaktadır. Uzman değerlendirmesi ile araştırmacıların analizleri Miles ve Huberman'ın (1994) formülünden (Güvenirlik = Görüş Birliği/ [Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı]) yararlanılarak karşılaştırılmıştır. Bu işlem sonucunda iç güvenilirlik %93 olarak hesaplanmıştır. Miles ve Huberman (1994), iç güvenilirlik yüzdesinin %70

ve üzeri olması gerektiğini ileri sürmektedir. Saban'a (2009) göre ise, uzman ve araştırmacı değerlendirmeleri arasındaki uzlaşmanın %90 ve üzerinde olması; çalışmaya arzu edilen bir güvenilirlik sağlamaktadır. Buradan hareketle oluşturulan kategori ve temaların metaforları yeterli oranda temsil ettiği söylenebilir.

Ardından "öğretmenler odası" kavramına ilişkin metaforlar ait olduğu kategori ve temalar altında frekanslarıyla birlikte 2 ayrı tabloda sunulmuş, bulgular yorumlanırken örnek katılımcı yanıtlarından destek alınarak araştırmanın inandırıcılığı (iç geçerlilik) artırılmaya çalışılmıştır.

Bulgular

Metaforların benzer gerekçeleri doğrultusunda, öğretmenlerin öğretmenler odasına ilişkin algılarının "kullanım şekilleri ve mekânsal düzey" olmak üzere iki ayrı temada toplandığı tespit edilmiştir.

Kullanım Şekillerine İlişkin Algılar

Araştırmaya katılan 88 öğretmenden 45'nin algıları öğretmenler odasının kullanma şekillerine yöneliktir. Kullanma şekilleri ise "dinlenme, eğitim - öğretim ve iletişim / etkileşim" amaçlı olmak üzere üç farklı kategoriye ayrılmaktadır. Buna ilişkin bulgular Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Kullanım Şekillerine İlişkin Algılar

Tema	Kategoriler	Metaforlar
Kullanım Şekilleri	Dinlenme Amaçlı	dinlenme yeri/alanı (3), mola istasyonu (3), dinlenme odası (2), bekleme odası (2), dinlenme tesisi (2), dinlenme salonu (1), dinlenme ve muhabbet odası (1), haber alma ve dinlenme merkezi (1), nefes alınan bir dere kenarı (1), ışık alan kış bahçesi (1), sosyal tesis (1), nefes alanı (1), otel lobisi (1), yatak (1)
	Eğitim - Öğretim Amaçlı	okulun mutfağı (3), arı kovanı (3), fotokopi merkezi (1), toplantı salonu (1), bilim merkezi (1), tam açı (1), Google (1), mutfak ve sohbet salonu (1), eğitim yuvası (1), işbirlikçi öğrenme grupları (1), eğitimin devam ettiği ikinci bir sınıf (1), takım soyunma odası (1)
	İletişim / Etkileşim Amaçlı	sosyalleşme yeri (5), kast sistemi (1), istişare kurulu (1), buzdan yapılmış kuzey kutbu (1)

Tablo 2'ye göre; 45 öğretmenin toplam 30 farklı metafor ürettiği, öğretmenler odasının dinlenme, eğitsel ve iletişim / etkileşim amaçlı kullanıldığı görülmektedir. Dinlenme amaçlı 14 farklı 21 metafor, eğitim - öğretim amaçlı 12 farklı 16 metafor ve iletişim / etkileşim amaçlı 4 farklı 8 metafor olması sebebiyle öğretmenler odasının en fazla dinlenme, en az ise iletişim / etkileşim amaçlı kullanıldığı söylenebilir.

Dinlenme amaçlı: Dinlenme amaçlı kategorisinde yer alan öğretmenlerin metaforları incelendiğinde öğretmenlerin öğretmenler odasını ders aralarında kısa süreli de olsa dinlenebilmek, yoğun ders temposundan bir nebze uzaklaşıp sonraki derse motive olabilmek adına kullandığı tespit edilmiştir. Bu kategoride yer alan öğretmenlerin algılarını temsil etmesi açısından aşağıda örnek alıntılar verilmiştir:

> *K1-Dinlenme yeri/alanıdır; çünkü kısa süreli de olsa iş yorgunluğundan uzaklaştırdığı için…*
>
> *E79-Yataktır; çünkü öğretmenin dinlenip kafasını rahatlatabildiği bir yer olduğu için…*
>
> *K45-Işık alan kış bahçesidir; çünkü kısa süreli de olsa öğretmenlerin nefes alıp deşarj olduğu yer olduğu için…*
>
> *K67-Nefes alınan bir dere kenarıdır; çünkü dinlenip motive olma imkânı sağladığı için…*

Yukarıdaki alıntılar incelendiğinde öğretmenler, öğretmenler odasını fiziksel ihtiyaçlarını gidermek amaçlı kullandıkları söylenebilir. Ayrıca *"E74-Dinlenme ve muhabbet odasıdır; çünkü ders sonrası dinlenme ve öğretmenlerle muhabbet etme imkânı olduğu için" ve E43-Haber alma ve dinlenme merkezidir; çünkü resmi konular görüşüldüğü ve dinlenmek için gerekli ortam olduğu için"* ifadeler doğrultusunda, öğretmenler odasının dinlenme amacıyla birlikte hem iletişim hem de eğitim - öğretim amaçlı kullanıldığını söylemek yerinde olacaktır.

Eğitim - öğretim amaçlı: Eğitim - öğretim amaçlı kategorisinde yer alan öğretmenlerin metaforları incelendiğinde öğretmenlerin öğretmenler odasını eğitim - öğretim faaliyetlerini planlamak, bilgi-deneyimlerini paylaşmak, ders materyallerini temin etmek ve öğretim faaliyetlerini değerlendirmek adına kullandığı tespit edilmiştir. Bu kategoride yer alan öğretmenlerin algılarını temsil etmesi açısından aşağıda örnek alıntılar verilmiştir:

> *E33-Eğitim yuvasıdır; çünkü eğitimle ilgili birçok konunun konuşulup tartışmaların yapılması…*
>
> *K51-İşbirlikçi öğrenme gruplarıdır; çünkü hepsi birbiriyle iletişim hâlinde olduğu için…*
>
> *E69-Mutfaktır; çünkü öğrencilere yapılacak olan sunum ve verilerin hazırlandığı yer olduğu için…*

E75-Birçok aşçıdan oluşan mutfaktır; çünkü birbirinden marifetli öğretmenlerin marifetlerini sergilediği, plan ve hedeflerini belirlediği bir yer olduğu için…

Yukarıdaki örneklerde görüleceği üzere öğretmenler, öğretmenler odasını takım ruhu içinde eğitim - öğretime hazırlık yapmak için kullanmaktadır. Bununla birlikte iletişim kurmak için de kullanıldığı görülmüş, buna ilişkin örnek alıntılar aşağıda sunulmuştur:

K24-Mutfak ve sohbet salonudur; çünkü derslere hazırlığın yapıldığı ve sohbet ortamı olduğu için…

K25-Arı kovanadır; çünkü öğretmenlerin çalışma ve sohbetlerini yaptıkları ortam için…

K32-Arı kovanıdır; çünkü öğretmenlerin ders çıkışında çalışmalarını ve sohbetlerini yaptıkları yer olduğu için…

"E83-Arı kovanıdır; çünkü sınıf ortamı ve bahçede öğrencilerden alınan bilgi ve sıkıntıların öğretmenler odasına taşındığı için…

Yukarıdaki alıntılarda görüldüğü üzere öğretmenler, öğretmenler odasını hem iletişim kurmak hem de eğitsel amaçlı kullanmaktadır. Buradan hareketle öğretmenler odasının birden fazla amaca hizmet ettiği ifade edilebilir. Ayrıca öğretmenler odasının öğretmenlerin günlük faaliyetlerini sohbet ederek değerlendirdikleri bir ortam olduğu söylenebilir.

İletişim / etkileşim amaçlı: İletişim/etkileşim amaçlı kategorisinde yer alan öğretmenlerin metaforları incelendiğinde öğretmenlerin öğretmenler odasını sosyalleşme ve meslektaşlarıyla görüşlerini paylaşma amacıyla kullandıkları tespit edilmiştir. Bu kategoride yer alan öğretmenlerin algılarını temsil etmesi açısından aşağıda örnek alıntılar verilmiştir:

E12-Sosyalleşme yerine; çünkü öğretmenlerin bir araya gelerek her türlü muhabbet konuşmanın olduğu için…

E66-İstişare kuruludur; çünkü araba ve ev alacak kişilerin fikir alışverişinde bulundukları yer olduğu için…

Yukarıdaki alıntılar doğrultusunda öğretmenler, öğretmenler odasında farklı görüş ve düşüncelerini rahatlıkla paylaşabilmektedir. Buradan hareketle öğretmenler odasının dört duvardan ibaret olmayan sosyal bir mekân olduğu söylenebilir.

Ayrıca *"K64-Kast sistemine; çünkü doğal gruplaşma ve rekabetin olduğu, kıdemli öğretmenlerin haklı olduğu bir ortam olduğu için…", E13-Buzdan yapılmış kuzey kutbuna; çünkü insanların zaman zaman ortak noktada buluşamadıkları için…* ifadeleri doğrultusunda, öğretmenler odasında gruplaşma ve rekabete dayalı etkileşimlerin yaşandığı bunun da çatışmalara yol açtığı söylenebilir.

Mekânsal Düzeyde Algılar

Araştırmaya katılan 88 öğretmenden 43'nün öğretmenler odasına ilişkin algıları mekânsal düzeydedir. Mekânsal düzeyde algılar ise "kozmopolit, ikinci bir yuva, umumi, sıradan/sıkıcı ve samimiyetten uzak bir yapı" olmak üzere beş farklı kategoriye ayrılmaktadır. Buna ilişkin bulgular Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Mekânsal Düzeyde Algılar

Tema	Kategoriler	Metaforlar
Mekânsal Düzeyde	Kozmopolit Bir Yapı	evren (1), farklı iklim kuşaklarının bulunduğu bir metropol (1), ABD ve Çin (1), Türkiye (1), yağlı tablo (1), çiçek bahçesi (1), mis kokulu bir bahçe (1), vücuttaki sistemler (1), konser sahnesi (1), çöl ekosistemi (1), ayaklı kütüphane (1)
	Umumi Bir Yapı	han (9), ortak oda (3), gürültülü miting alanı (1), alışveriş merkezi (1)
	İkinci Bir Yuva	evin salonu (4), evime (2), ikinci evime (1), aile ortamına (1), yuvama (1), büyük bir ailenin yemek masası (1)
	Sıradan/Sıkıcı Bir Yapı	kapalı bir kutu (2), sıradan bir oda (1), misafir odası (1)
	Samimiyetten Uzak Bir Yapı	tiyatro salonu (1), lunapark (1), vitrin (1), bukalemun (1)

Tablo 3'e göre; 43 öğretmenin toplam 28 farklı metafor ürettiği, öğretmenler odasının "kozmopolit, umumi, ikinci bir yuva, sıradan/sıkıcı ve samimiyetten uzak bir yapı" olmak üzere beş farklı şekilde algılandığı görülmektedir. Kozmopolit bir yapıda 11, umumi bir yapıda 4, ikinci bir yuvada 6, sıradan/sıkıcı bir yapıda 3 ve samimiyetten uzak bir yapıda 4 farklı metafor üretmiştir.

Kozmopolit bir yapı: Kozmopolit bir yapı kategorisinde yer alan öğretmenlerin metaforları incelendiğinde, öğretmenlerin öğretmenler odasını farklı özelliklere sahip insanları bir araya getiren, kendi içeresinde senkronize olmuş bir yapı olarak algıladıkları tespit edilmiştir. Bu kategoride yer alan öğretmenlerin algılarını temsil etmesi açısından aşağıda örnek alıntılar verilmiştir:

> *E34-Farklı iklim kuşaklarının bulunduğu metropol; çünkü farklı alanlardan, kültürlerden insanların bir araya gelmesi…*
>
> *K36-ABD ve Çin; çünkü ABD ve Çin gibi karışık olduğu için…*
>
> *E68-Türkiye; çünkü Türkiye'nin her yerinden gelen kişilerin ortak bir payda da buluştuğu, fikir alışverişinin olduğu bir alan olduğu için…*

K70-Yağlı tablo; çünkü her renkten ve desenden insanları bünyesinde barındırdığı için…

K82-Bir konser sahnesine; çünkü herkesin enstrümanı farklı olmasına rağmen uyum içinde bir melodiyi çalma amacı taşıdıkları için…

Yukarıdaki örneklerden hareketle, öğretmenlerin öğretmenler odasında ekip halinde çalıştığı söylenebilir. Bu tip ortak kullanılan ve yine ortak hedeflerin olduğu mekânlarda farklı yapıdaki insanların takım ruhu haliyle uyumlu çalışılması arzu edilen bir durum olarak değerlendirilebilir.

Umumi bir yapı: Umumi bir yapı kategorisinde yer alan öğretmenlerin metaforları incelendiğinde; öğretmenlerin öğretmenler odasını öğretmenlerle birlikte öğrenci ve farklı grupların rahatlıkla girebildiği, eğitim dışında her şeyin belli bir kural ya da sıra gözetmeksizin konuşulduğu bir yapı olarak algıladıkları tespit edilmiştir. Bu kategoride yer alan öğretmenlerin algılarını temsil etmesi açısından aşağıda örnek alıntılar verilmiştir:

E77-Hana; çünkü öğretmenler haricinde öğrenci, veli, satıcı vb. herkesin girip çıktığı bir yer olduğu için…

E28-Ortak odaya; çünkü öğrenci, öğretmen ve satıcıların hepsi bulunduğu için…

E63-Gürültülü bir miting alanına; çünkü herkesin hep birlikte konuştuğu kalabalık bir ortam olduğu için…

Yukarıdaki örneklerde görüleceği üzere, öğretmenlerin kendilerine özel bu mekânların başka kişiler tarafından kullanılmasına karşı biraz sitemkâr tutum sergilediği söylenebilir.

İkinci bir yuva: İkinci bir yuva kategorisinde yer alan öğretmenlerin metaforları incelendiğinde öğretmenlerin öğretmenler odasını sorumlulukların bilinip paylaşıldığı, sevgi ve saygının olduğu, okulda en rahat edilen ve kendilerine aitlik hissi uyandıran bir yapı olarak algıladıkları tespit edilmiştir. Bu kategoride yer alan öğretmenlerin algılarını temsil etmesi açısından aşağıda örnek alıntılar verilmiştir:

E80-Evin salonuna; çünkü samimi ve içten muhabbetlerin, sevgi ve saygının bulunduğu bir yer olduğu için…

K72-Evime; çünkü okul sınırları içerisinde bize ait bir yer olduğu için…

K15-Aile ortamına; çünkü bireyler sorumluklarını bildiği ve yerine getirdiği için…

Yukarıdaki örneklerden hareketle, öğretmenlerin öğretmenler odasına ilişkin aidiyet duygularının olduğu ve bu mekân içinde sorumlu davrandıkları söylenebilir.

Sıradan/sıkıcı bir yapı: Sıradan/sıkıcı bir yapı kategorisinde yer alan öğretmenlerin metaforları incelendiğinde öğretmenlerin öğretmenler odasını çekiciliği olmayan sıkıcı bir yapı olarak algıladıkları tespit edilmiştir. Bu kategoride yer alan öğretmenlerin algılarını temsil etmesi açısından aşağıda örnek alıntılar verilmiştir:

K39-Sıradan bir oda; çünkü hiçbir ekstrası olmadığı için…

K46-Kapalı bir kutu; çünkü açık alanda olmaktan hoşlandığım için…

K47-Evlerde sadece misafir gelince kullanılan bir oda; çünkü öğretmenler odasına yılda 1 - 2 kez girdiğim için…

Yukarıdaki örneklerden görüleceği üzere öğretmenlerin, öğretmenler odasını sıradan/sıkıcı bir yapı olarak algılanmasının sebebi kişisel tercihleri ile öğretmenler odasının çekici bir yer olmadığına yönelik düşünceleri olduğu söylenebilir.

Samimiyetten uzak bir yapı: Samimiyetten uzak bir yapı kategorisinde yer alan öğretmenlerin metaforları incelendiğinde öğretmenlerin öğretmenler odasını doğallıktan uzak, samimi olmayan ve değişebilen karakterlere sahip bireyleri barındıran bir yapı olarak algıladıkları tespit edilmiştir. Bu kategoride yer alan öğretmenlerin algılarını temsil etmesi açısından aşağıda örnek alıntılar verilmiştir:

E93-Vitrin; çünkü kitap okuyorum havası veren, kültürlü görünmeye çalışan öğretmenlerin bulunması…

K31-Bukalemun; çünkü rüzgâra göre renk ve yön değiştiren çok sayıda insan olduğu için…

K90-Tiyatro salonu; çünkü insanların sahteliklerinden deneyimler sağlandığı için…

K92-Luna parktır; çünkü inişlerin ve çıkışların, sihirli ve değişken yüzlerin olduğu için…

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Öğretmenlerin öğretmenler odasına ilişkin algılarını metaforlar yoluyla çıkarmayı amaçlayan bu çalışmada; en sık kullanılan metaforlar sırasıyla han, evin salonu, dinlenme yeri/alanı, okulun mutfağı, arı kovanı ve mola istasyonudur. Metaforlar gerekçelerinden hareketle 8 kategoriye, bunlar da kullanım şekilleri ve mekânsal düzeyde olmak üzere 2 ayrı temada toplanmaktadır.

Kullanım şekillerinin sırasıyla dinlenme, eğitim - öğretim ve iletişim / etkileşim amaçlı olmak üzere 3 farklı; mekânsal düzeyde ise kozmopolit, ikinci bir yuva, umumi, sıradan/sıkıcı ve samimiyetten uzak bir yapı olmak üzere 5 farklı şekilde olması sebebiyle öğretmenlerin öğretmenler odasına ilişkin algılarının çeşitlilik gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmenler odasının başta dinlenme olmak üzere çok amaçlı kullanıldığı sonucuna varılmıştır. Nayir, Taneri ve Akgündüz'ün (2017) öğretmen adaylarıyla ve Turhan, Kaptan ve Kahveci'nin (2015) ilkokul ve ortaokul öğretmenleriyle yürüttüğü araştırmalarda da öğretmenler odasının öncelikli kullanım amacı dinlenmektir. Bu yönüyle araştırma sonuçlarının benzer olduğu söylenebilir. Ayrıca Akyol (2011) araştırmasında öğretmenler odasının dinlenmek için "yeterlidir" sonucuna ulaşmıştır. Yeterince dinlenmeden derse giden bir öğretmenin çok verimli olabileceğini düşünmek zordur (Karasolak, 2009). Böylece öğretmenler odasının öğretmenlere ders aralarında nefes alabilecekleri, bir sonraki derste daha verimli olmalarını sağlamak için yeniden enerjilerini toplayabilecekleri bir ortam sunması bakımından bu sonuçlar önemlidir.

Öğretmenler; öğretmenler odasını bilgi-deneyimlerini paylaşmak, ders materyallerini temin etmek ve öğretim faaliyetlerini değerlendirmek suretiyle eğitim - öğretim amaçlı da kullanmaktadır. Bu sonuca paralel araştırmaların olması (Nayir, Taneri ve Akgündüz, 2017; Turhan, Kaptan ve Kahveci, 2015), öğretmenler odasında eğitsel içerikli sohbetlerin yapılıp öğrencilerin değerlendirilmesi (Tatlıdil, 2003; Yeşil ve Korkmaz, 2012; Ünal, Sürücü ve Yıldırım, 2018) bunlara ilaveten öğretmenler odasının eğitim - öğretim içerikli birçok konuda durum değerlendirmesi yapılan ve ortak anlayışın oluşumunu sağlayan bir mekân olarak da nitelendirilmesi (Hammersley, 1984), araştırmanın sonuçlarını anlamlı kılmıştır.

Öğretmenler odası, başta gündelik konuları konuşmak suretiyle iletişim kurmak ve farklı yollarla etkileşime girmek adına kullanıldığı görülmüştür. Bu sonuç, Aydeş (2015) tarafından yapılan çalışmanın sonucuyla tutarlıdır. Benzer şekilde Yeşil ve Korkmaz (2012) tarafından yapılan çalışmada da öğretmenler odasındaki sohbetlerin gündelik yaşamı içerdiği sonucu rapor edilmiştir. Öğretmenler odasının iletişim kurmak ve sohbet etmek için kullanıldığını gösteren çalışmalar da mevcuttur (Nayir, Taneri ve Akgündüz, 2017; Turhan, Kaptan ve Kahveci, 2015; Ünal, Sürücü ve Yıldırım, 2018). Buradan hareketle, öğretmenler odasının hayatın içinden bir mekân olduğu söylenebilir.

Araştırmanın diğer bir sonucu da öğretmenler odasının gruplaşmaların olduğu bir mekân olarak algılanmasıdır. Benzer bir sonucu tespit eden Ünal, Sürücü ve Yıldırım (2018), bu tip gruplaşmaların okuldaki iş birliğine zarar vereceğini ifade etmektedir. Öğretmenler odasına yönelik farklı tipte gruplaşmaların olduğunu ortaya koyan çalışmalara da rastlanmıştır (Hodkinson ve Hodkinson, 2004; Mawhinney, 2010). Dahası bu çalışmada bahsedilen gruplaşmaların dışında rekabete dayalı etkileşimlerden kaynaklı yaşanan çatışmaların olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenler odasının samimi olmayan, değişebilen karakterlerin bulunduğu bir mekân olarak algılanması bu durumun sebebi olarak gösterilebilir. Öğretmenin sahip olması gereken önemli vasıflarından birinin iletişim olduğuna değinen Karataş (2012b), öğretmenlerin tüm meslektaşlarıyla güçlü bir iletişim kurmayı başarması gerektiğini, bunun da samimiyetten geçtiğini; samimiyetin göstergesinin ise öğretmenler odasının her üyesiyle sürdürülen

gündelik ilişkilerde ayrımcılıktan uzak durmak olduğunu ifade etmiştir. Bahsedilenlerin dışında yaşanan çatışmaları sadece bir nedene bağlayarak açıklamak yeterli olmayabilir. Zira, bu araştırmanın amacı ve bu amacı gerçekleştirmeye yönelik kullanılan yöntem, öğretmenlerin sahip oldukları algıların altında yatan nedenlerin bilinmesi adına sınırlılık arz etmektedir. Buradan hareketle derinlemesine mülakatların olduğu; olgu bilimine dayalı nitel araştırmalar (Creswell, 2007) planlanarak söz konusu algılara sebep olan dinamiklerin ortaya çıkartılması önerilmektedir.

Öğretmenler odasını "kozmopolit bir yapı ve ikinci bir yuva" olarak algılayanlar ise öğretmenler odasındaki gruplaşma ve rekabet ortamının aksine farklı kişilik özelliklerine sahip bireylerin birlikte hareket ettikleri, sevgi ve saygının olduğu, sorumlulukların eşit paylaşıldığı ve kendilerine ait bir mekân olarak görmektedir. Bu yönüyle öğretmenler odasının öğretmenlere ortak bir payda sağlaması ve öğretmenler arasında bağlılık oluşmasını sağlayan bir yapı (Pollard, 1993) olarak algılanması son derece önemli bulunmuştur. Lakin aitlik konusunda hemfikir olmayan öğretmenlerin olduğu; buna ilişkin algıların da "umumi bir yapı" kategorisi altında yer aldığı ve öğretmenlerle birlikte başka bireylerin de bu odayı kullandıkları görülmektedir. Benzer bir sonucu Korkulutaş'ın (2019) çalışmasında görmekle birlikte, Arslan ve Oral'ın (2019) araştırmasında öğretmenler odasına velilerin ve farklı grupların girmemesi yönünde talepleri içeren bulgulara da rastlanmaktadır.

Öğretmenler odası, öğretmenlere tahsis edilmiş özel bir alandır (Nayir, Taneri ve Akgündüz, 2017). Buradan hareketle, öğretmenler odasının "han, ortak oda" şeklinde benzetilip herkesin rahatlıkla girebildiği bir mekân olarak algılanması, öğretmenlerin mahremiyetini zedeleyeceği gibi okula ilişkin aidiyet duygusunu olumsuz yönde etkileyebilir. Ancak öğretmenler odasındaki iletişimin öğretmen-öğrenci arasında sınırlı kalmayıp, eğitim süreciyle ilişiği olan tüm paydaşlar arasında yaşanabildiği (Küçükahmet, Değirmencioğlu, Er, Öksüzoğlu, Özdemir ve Korkmaz, 2000) ve öğretmenler odasının öğretmenlere öğrenci, veli ve diğer bireylerle görüşme fırsatı tanıyıp, iletişim ve sosyal ortam oluşturması bakımından işlevsel olacağı da belirtilmektedir (Karataş, 2012a). Buradaki olumlu ve olumsuz yönler birlikte değerlendirildiğinde, öğretmen odalarına ek olarak ziyaretçi ya da görüşme odalarının yapılması önerilebilir. Böylece hem öğretmenin mahremiyeti korunmuş hem de veli-öğretmen-öğrenci ilişkisinin devamlılığı sağlanmış olur.

Öğretmenler odasının mekânsal çekiciliğinin olmamasından ve kişisel tercihlerden kaynaklı nedenlerden dolayı öğretmenler odası sıradan, çekiciliği olmayan bir mekân olarak algılanması araştırmanın bir başka sonucudur. Arslan ve Oral'ın (2019) araştırmasında, öğretmenler odasının renk, müzik, uyum ve konfor katan öğeler açısından eksik kaldığı ve bu yönde değişiklikler istendiği; öğretmenler odalarının fiziki açıdan yetersiz olduğu (Taşdan vd., 2013), konfor ve rahatlık sağlaması gerektiği belirtilmektedir (Açıkalın, 2013; Dinç ve Onat, 2002; Bağışlar, 2006). Bu ve buna benzer gerekçelerle öğretmenlerin talep ve ihtiyaçları göz önüne alınarak, MEB'in girişimleriyle yeni

nesil öğretmen odalarının tasarlanmaya başlandığı bilinmektedir (MEB, 2020). Yeni nesil öğretmenler odası tasarımına yönelik öğretmen görüşlerinin belirlendiği sınırlı sayıda çalışma (Akran, 2020) olması dolayısıyla bu yönde çalışmaların yapılması önerilmektedir.

Kaynakça

AÇIKALIN, A. (2013). "Mesleki gelişim ortamı olarak öğretmenler odası". Öğretmen ve Eğitim Dergisi, 9, ss. 8-10.

AKAR, C. ve GÜNDÜZ, İ. (2016). "İlköğretim okullarının TSE standartlarına göre değerlendirilmesi (Uşak ili örneği)". Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi, 2(2), ss. 85-100.

AKRAN, S. K. (2020). "Yeni öğretmenler odası tasarımı modeline yönelik öğretmen görüşler". Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi, 5(2), ss. 207-219.

AKYOL, T. (2011). Resmi ilköğretim okulu sınıf öğretmenlerinin okulların fiziki durumu konusunda görüşleri (Esenyurt ilçesi örneği), Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul.

ARNETT, R. C. (1999). "Metaforical guidance: Administration as building and renovation". Journal of Educational Administration, 37(1), pp. 80-89.

ARSLAN, S. ve ORAL, E. A. (2019). "Öğretmen adaylarının staj yaptıkları okulların öğretmen odalarına ilişkin gözlemleri". Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 22(1), ss. 51-65.

AYDEŞ, S. S. (2015). Okul yöneticilerinin öğretmenlere yönelik metaforik algıları, Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Tokat.

BAĞIŞLAR, Y. (2006). İlköğretim okullarında OGM uygulamalarına ilişkin; Yönetici, öğretmen ve öğrencilerin değerlendirme farklılıkları, Atılım Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara.

BÜYÜKÖZTÜRK, Ş., ÇAKMAK, E. K., AKGÜN, Ö. E., KARADENİZ, Ş. ve DEMİREL, F. (2017). Bilimsel araştırma yöntemleri (23. Baskı), Pegem Akademi, Ankara.

CLANDFİELD, L. ve FOORD, D. (2008). "Humanising your staff room". Humanising Language Teaching, 10(4).

CRESWELL, J. W. (2007). Qualitative inquiry and reserach design: Choosing among five approaches. (2nd Press), Sage Publications, California.

DAĞLI, A. ve GENÇDAL, G. (2018). "Öğretmenlerin okul binalarının fiziksel koşullarına ilişkin algılarının bazı değişkenlere göre incelenmesi". Tarih Okulu Dergisi, 11(2), ss. 38-69.

DİNÇ, P. ve ONAT, E. (2002). "Bir ilköğretim yapısının bina programı ve tasarımı bağlamında değerlendirilmesi". Gazi Üniversitesi Mühendislik Mimarlık Fakültesi Dergisi, 17(3), ss. 35-55.

HAMMERSLEY, M. (1984). Staffroom news. In A. Hargreaves & P. Woods (Eds.). Classrooms and staffrooms. (pp. 203-214). U K: Open University Press.

HANSEN, D. T. (2004). "A poetics of teaching". Educational Theory, 54(2), ss. 119-142.

HODKİNSON, H. ve HODKİNSON, P. (2004). "Rethinking the concept of community of practice in relation to school teachers' workplace learning". International Journal of Training and Development, 8, pp. 21-31.

HOY, W. K. ve MİSKEL, C. G. (2012). Educational administration: Theory, research, and practice (9th Edition), The McGraw-Hill Companies, Inc., New York.

https://www.meb.gov.tr/yeni-nesil-ogretmenler-odasi/haber/19240/tr, "Yeni nesil öğretmenler odası", Milli Eğitim Bakanlığı, 26 Temmuz, 2020.

KARASOLAK, K. (2009). Mimari özellikleri farklı ilköğretim okullarındaki öğrenci ve öğretmenlerin okullarının bina ve bahçeleri hakkındaki görüşlerinin incelenmesi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Adana.

KARATAŞ, İ. H. (2012a). "Gönüllü öğretmenin öğretmenler odasındaki rolü". Öğretmen ve Eğitim Dergisi, S 3, ss. 4-5.

KARATAŞ, İ. H. (2012b). "Öğretmenler odasındaki rolümüz". Öğretmen ve Eğitim Dergisi, 1(3), ss. 4-6.

KORKULUTAŞ, Y. (2019). Öğretmenler odasının sosyal ortam – iletişim koşulları ile öğretmenler odası memnuniyet düzeyinin öğretmen görüşleri bağlamında incelenmesi, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Sivas.

KÜÇÜKAHMET, L., DEĞİRMENCİOĞLU, C., ER, T., ÖKSÜZOĞLU, A. F., ÖZDEMİR, İ. E. ve KORKMAZ, A. (2000). Öğretmenlik mesleğine giriş, Nobel Yayıncılık, Ankara.

MARVASTİ, A. B. (2004). Qualitative research in sociology, Sage, London.

MAWHİNNEY, L. (2010). "Let's lunch and learn: Professional knowledge sharing in teachers' lounges and other congregational spaces". Teaching and Teacher Education, 26 (4), pp. 972-978.

MERRİAM, S. B. (2013). Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber (3. Baskıdan Çeviri, Çev. Edt. S. Turan). Ankara: Nobel Yayıncılık.

MİLES, M. B., & HUBERMAN, A. M. (1994). Qualitative data analysis: An expanded sourcebook (2nd Edition), SAGE Publications, California.

NAYİR, K. F., TANERİ, P. O. ve AKGÜNDÜZ, M. M. (2017). Kapalı kapılar ardında: Öğretmen adaylarına göre öğretmenler odası. İçinde Ö. Demirel ve S. Dinçer (Edt.). Eğitim bilimlerinde yenilikler ve nitelik arayışı (ss. 791-809). Pegem Akademi: Ankara.

NEWMAN, K. K. (1979). "Teachers' lounge talk: Hidden messages". A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas, 53(2), ss. 69-71.

PATTON, M. Q. (1987). How to use qualitative methods in evaluation, Sage Pub., London.

POLLARD, A. (1993). Primary school teachers and their collegues. In S. Delmont (Ed.). The primary school teacher. (pp. 100-119). London: Farmer Press.

SABAN, A. (2009). "Öğretmen adaylarının öğrenci kavramına ilişkin sahip oldukları zihinsel imgeler". Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 7(2), ss. 281-326.

SİLVERMAN, D. (2018). Nitel verileri yorumlama. (Çev. Edt. E. Dinç). Ankara: Pegem Akademi. (Orijinal yayım tarihi, 2012).

TAŞDAN, M., TÖSTEN, R., BULUT, K. ve KARAKAYA, V. (2013). "Okul profili araştırması (Kars İli Örneği)". Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 17(1), ss. 203-222.

TATLIDİL, E. (2003). Öğretmenler odasında konuşulan ve gündemi oluşturan konular, Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Eskişehir.

TERZİ, E. (2020). Öğretmen odalarının fiziksel-mekânsal koşulları ve eşya, araç-gereç donanımının araştırılması, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Sivas.

TERZİOĞLU, E. (2005). İlköğretim okulu binalarının fiziksel özellikleri bakımından değerlendirilmesi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Ankara.

TURHAN, B., KAPTAN, A. ve KAHVECİ, H. (2015). "İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin öğretmenler odasına yönelik görüşleri". Turkish Studies, 10(3) , ss. 993-1008.

TÜRE, E. ve KARAKÜÇÜK, S. A. (2011). "Yatılı ilköğretim bölge okullarında eğitim ortamlarının fiziksel/mekânsal değişkenleri açısından incelenmesi". Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 44(2), ss. 165-199.

ÜNAL, A., SÜRÜCÜ, A. ve YILDIRIM, A. (2018). Öğretmen adaylarının gözünden öğretmenler odası. İçinde III. İNES Uluslararası Eğitim ve Sosyal Bilimler Kongresi (28 Nisan - 01 Mayıs 2018) Özet Kitapçığı (ss. 138-139). Alanya, Antalya.

YEŞİL, R. ve KORKMAZ, Ö. (2012). "Öğretmenler odasında gündem". Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 31(1), ss. 107-122.

YILDIRIM, A. ve ŞİMŞEK, H. (2013). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. (9. Baskı). Seçkin Yayıncılık, Ankara.

MİLLÎ EĞİTİM ● Cilt: 51 ● Bahar/2022 ● Sayı: 234, (1457-1472)

ÖĞRETMENLERİN YAŞADIKLARI ÇATIŞMALARIN ÇÖZÜMÜNDE OKUL MÜDÜRLERİNİN ARABULUCULUK DAVRANIŞLARI

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Mehmet ÖZDOĞRU[1]

1 Dr., Eskişehir Odunpazarı İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü, mehmetozdogru26@gmail.com, ORCID: 0000-0002-3853-8389.

Geliş Tarihi: 19.11.2020 **Kabul Tarihi:** 15.02.2021 **DOI:** 10.37669 milliegitim.828532

Öz: Bu araştırmanın amacı öğretmenlerin yaşadıkları çatışmaların çözümünde okul müdürlerinin arabuluculuk davranışlarına ilişkin görüşlerini incelemektir. Nitel araştırma yöntemlerinden olgu bilimi deseninin kullanıldığı araştırmanın çalışma grubunu 25 öğretmen oluşturmaktadır. Yarı-yapılandırılmış görüşme formunun kullanıldığı araştırmada verilerin çözümlenmesinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Öğretmenlerin yaşadıkları çatışmaların çözümünde okul müdürlerinin arabuluculuk davranışlarına ilişkin görüşlerinin ortaya çıkarıldığı bu araştırmada; öğretmenlerin çoğunluğunun okulda başkalarıyla yaşadıkları çatışmanın çözümünde bir arabulucuya ihtiyaç duyduğu, öğretmenlerin mesleklerini icra ederken karşılaştıkları birden fazla olay (veliler, diğer öğretmenler, müdür yardımcıları ve öğrencilerle yaşanılan çatışmalar) karşısında okul müdürlerinin arabulucu olmasını beklediği, buna karşın okul müdürlerinin kısmen arabuluculuk davranışları sergilediği, öğretmenlerin yaşadıkları çatışmaların çözümünde okul müdürlerinden bekledikleri arabuluculuk davranışlarının ise tarafsız, objektif, önyargısız olması, iyi bir dinleyici olması, personelini çok iyi tanıması, çözüm üretmesi, konuyu önemsemesi, geçiştirmemesi, zaman ayırması, işinin ehli olması, empati yapabilmesi, samimi olması, sorunlara zamanında müdahale etmesi, adil, kararlı ve şeffaf olması gerektiği anlaşılmaktadır. Katılımcı öğretmenlerin görüşlerinden elde edilen bulgulardan yola çıkarak; okul müdürlerine öğretmenler arasındaki çatışmalarda arabuluculuk rolleri konusunda temel beceriler kazandırılması, öğretmenler kurulu toplantılarında öğretmenlerin yaşayabilecekleri çatışmalar ve çözüm yollarının gündem olarak alınması gibi önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen, çatışma, okul müdürü, arabuluculuk.

MEDIATION BEHAVIOR OF SCHOOL DIRECTORS IN RESOLVING THE CONFLICT EXPERIENCED BY TEACHERS

Abstract:

The aim of this study is to examine teachers 'views on school principals' mediation behaviors in resolving the conflicts they experience. The study group of the study, in which the phenomenology pattern, one of the qualitative research methods, was used, consists of 25 teachers. In the research, in which semi-structured interview form was used, content analysis technique was used in analyzing the data. In this study, where teachers' opinions on mediation behaviors of school principals in solving the conflicts they experience were revealed; The majority of teachers need a mediator in solving their conflicts with others at school, teachers expect school principals to be mediators in the face of multiple incidents (conflicts with parents, other teachers, vice principals and students) while teachers are performing their profession, whereas school principals exhibit partial mediation behaviors. The mediation behavior they expect from school principals in the resolution of the conflicts they experience is to be impartial, objective, free from prejudice, to be a good listener, to know their staff very well, to produce solutions, to care about the subject, not to pass the issue, to spare time, to be competent, to be empathetic, to be sincere, to intervene in problems in a timely manner. It is understood that it should be fair, determined and transparent. Based on the findings obtained from the opinions of the participating teachers; Suggestions were made to school principals such as providing basic skills in mediating roles in conflicts between teachers, taking the conflicts and solutions that teachers may experience as the agenda in the teachers' board meetings.

Keywords: Teacher, conflict, school principal, mediation

Giriş

Çatışma, insanın bulunduğu her yerde ortaya çıkması kaçınılmaz olan bir olgudur (Şimşek, Akgemici ve Çelik, 2001). Eren,(2020) çatışmayı "Bir örgütte bireyler ve grupların birlikte çalışma sorunlarından kaynaklanan ve normal faaliyetlerin durmasına veya karışmasına neden olan olaylar" olarak ifade etmiştir. Kişiler arası çatışmaya vurgu yapan bir tanımda ise çatışma, iki ya da daha çok kişi arasındaki uyuşmazlık, anlaşmazlık olarak tanımlanmıştır (Zembat, 2012).

Örgütlerde kıt kaynakların paylaşımı, işbölümü, çalışanlar arasındaki statü, amaç, değer ya da algı farklılıklarından kaynaklı çatışmalar ortaya çıkabilmektedir (Şimşek,

Akgemici ve Çelik, 2001). Literatür incelendiğinde örgütün büyüklüğü, kaynakların kıt ve değerli olması, personelin farklılığı, iş bölümü, fonksiyonel bağımlılık, statü ve rol farklılıkları, bürokratik nitelikler, yönetim alanı ile ilgili belirsizlikler, yönetim biçimindeki farklılıklar, ödüllendirme ve cezalandırma sistemleri çatışmaya neden olan örgütsel nedenler arasında yer almaktadır. Çatışmaya sebep olan bireysel nedenler ise algılama farklılıkları, iletişim engelleri, ortak değer ve görüşlerin yokluğu, değişen koşulların öngördüğü yeni nitelikler ve personeldeki farklılıklar şeklinde sıralanabilir (Ada ve Küçükali, 2009; Baykal ve Kovancı, 2008; Dökmen, 2005; Turan, 2014).

Çatışma konusunda yapılmış olan bazı çalışmalar, çatışmanın yıkıcı, zararlı ve grup performansını olumsuz yönde etkilediğini ortaya koymaktadır. Örneğin; Genç, (2005) çatışmanın olumsuz etkilerini çatışma ortamında bireylerin moral ve motivasyon düzeylerinin düşmesi, çalışanlar arasında uyumun bozulması, kutuplaşmanın artması, işbirliği bozulması ve nihayetinde iş verimliliğinin düşmesi şeklinde sıralamıştır.

Çatışmayı örgüte zarar veren ve çözülmesi gereken bir olgu olarak ele alan yaklaşımların yanı sıra örgütte çok sık ortaya çıkan, doğal bir olgu olarak gören ve iyi yönetilmesi durumunda örgüte yarar sağlayacağını ileri süren yaklaşımlar da mevcuttur. Çatışmayı örgüt açısından olumsuz olarak tanımlayan görüş, çatışmayı çözme, olumlu bir süreç için algılayan görüşler ise çatışmayı yönetme sürecine odaklanmaktadırlar (Şimşek vd., 2001).

Örgütlerde çatışmaların önüne geçmek mümkün değildir. Bireylerin bilgi ve tecrübeleri, ilgi alanları, yetenekleri, beklentileri birbirinden farklı olduğundan bireyler arası çatışma kaçınılmaz olmaktadır (Eren, 2000). Örgütlerde kişiler arası çatışma durumları birey ile üstleri, birey ile astları ve birey ile meslektaşları (denk olan kişiler) arasında gerçekleşebilmektedir (Zembat, 2012).

Çatışma ilişki içinde olan taraflar arasında doğal olarak ortaya çıkar. Önemli olan çatışmanın çıkmasını önlemek değil, çatışma çıktığı zaman tarafların birbirleriyle nasıl etkileşim kuracağının bilinmesidir (Cüceloğlu, 1997). Bir taraftan çatışmaların farklılık ve çeşitlilik gösteren doğası, diğer taraftan iyi yönetilebildiği takdirde örgüt etkililiği ve gelişimine olan katkısı; iyi yönetilmediğinde veya kontrol edilemediğinde örgüt için yıkıcı etkiler yaratabileceği tehlikesi çatışma yönetimini kritik ve önemli bir duruma getirmektedir (Özmen, 1997). Eren (2000) ve Tengilimoğlu'na (1991) göre, iyi yönetilemeyen çatışmalar örgütsel verimliliği ve etkililiğini azaltabilir. Aynı zamanda çatışmaya taraf olan bireylerin tatminsizliklerine ve psikolojik sorunlara da neden olabilir. İyi yönetilemeyen çatışma sonucunda bireylerin sosyal statüleri; kabul edilme ve kendilerini güvende hissetme duyguları zarar görür. Etkilenen duygusal yaşam nedeniyle bireyler psikolojik ve fizyolojik olarak çöküntü içinde olurlar ve güçlerini gitgide kaybederler. Yıldırım (2005)'a göre ise örgüt içi çatışma iyi bir şekilde yönetilirse örgüt içi ilişkilerin sağlam temellere oturduğunu, psikolojik olarak olgunluk sağlandığını, sorunların fark edilmesi ve etkili çözüm yollarının geliştirilmesi ile örgüt içi ilişkilerin sıradanlığının azalarak ahenkli bir şekil aldığını dile getirmiştir.

Farklı kültür, anlayış, eğitim düzeyi ve farklı yaş gruplarının bir arada bulunduğu eğitim örgütlerinde çatışmaların yaşandığı bilinmektedir. Çatışma, örgütsel yaşamın kaçınılmaz bir gerçeğidir (Okotoni ve Okotoni, 2003). Okul ortamlarında güçler ve gruplar daha akıcı olduğundan önemsiz sürtüşmeler bile beklenmeyen çatışma durumlarına dönüşebilmektedir (Bursalıoğlu, 2008).

Alan yazında hem olumlu hem de olumsuz sonuçları anlatılan çatışmanın olumsuz etkilerinin azaltılıp olumlu etkilerinin arttırılması için okul örgütündeki tüm işleyişten birincil derecede sorumlu olan okul yöneticilerinin çatışma ile başa çıkabilecek stratejileri iyi bilmeleri ve çatışmaların üstesinden gelebilmeleri oldukça önemlidir (Bayar, 2015).

Çatışmayı örgüt için bir tehdit olmaktan çıkarıp fırsata dönüştürmek çatışmayı etkili yönetmekle gerçekleştirilebilir. Okullar insan unsurunun çok yoğun olduğu bu nedenle ilişkili olarak da farklı birey ve grupların yer aldığı örgütlerdir. Bu açıdan bakıldığında okul örgütleri için de çatışmanın yaşanması kaçınılmaz bir durum olacaktır. Diğer örgütlerde olduğu gibi eğitim örgütlerinde de çatışmanın varlığının sorgulanmasından çok nasıl yönetileceği konusu önem taşımaktadır. Okul hedeflerinin gerçekleştirilmesinde yöneticilerin en önemli görevlerinden biri de çatışmaları doğru ve etkili bir şekilde yönetmektir (Arslantaş ve Özkan, 2012). Etkili yöneticiler, çatışmanın kaynaklarını ve çatışma çözme stratejilerini bilen yöneticilerdir (Karip, 2000).

Eğitim örgütlerinde insan kaynağının önemli bir kısmını oluşturan öğretmenler zaman zaman diğer bireylerle çatışma ve sorunlar yaşayabilmektedir. Öğretmenlerin diğer bireylerle yaşadığı çatışmaların ve sorunların çözülmesinde okul müdürlerine önemli görevler düşmektedir. Okul müdürleri öğretmenlerin başkalarıyla yaşadıkları anlaşmazlıkların çözümünde iyi bir arabulucu olmalıdır (Çelikten, 2004). Arabuluculuk; iki ya da daha fazla birey arasında yaşanan çatışmaların giderilmesinde üçüncü kişilerin çatışma çözme ve iletişim becerilerini kullanarak yardımcı olmaları sürecidir (Smith ve Sidwell, 1990).

Yaşanan uyuşmazlıklara alternatif çözümler üretilebilmesi, farklılıkların karşılıklı anlaşmayı engelleyecek bir bariyere dönüşmesine engel olmakla mümkün olacaktır. Bu aşamada arabulucunun rolü devreye girmektedir. Oğuz, (2011) okul yöneticilerinin öğretmenler arasında yaşanılan anlaşmazlıklarda arabuluculuk rolünün önemini vurgulamaktadır.

Yöneticinin arabuluculuğu ile tarafların ortak bir çözüme varması, hem yönetici hem de taraflar için doyum sağlar (Karip, 2013). Örgütsel hedeflere ulaşılmasında yöneticilerin en önemli görevlerinden biri de çatışmaları doğru ve etkili bir şekilde yönetmektir. Etkili yöneticiler, çatışmanın kaynaklarını ve çatışma çözme stratejilerini bilen yöneticilerdir (Arslantaş ve Özkan, 2012).

Okullarda yaşanılan çatışmalar öğretmenlerin performansını, motivasyonunu ve verimliliğini düşürmekte, bu durum da verilen eğitimin niteliğine doğrudan etkile-

mektedir. Bu bağlamda öğretmenlerin kişilerle yaşadıkları çatışmaların çözümünde okul müdürünün arabuluculuk davranışlarının bilinmesi önem arz etmektedir.

Gerek okul personeli ile okulun dış çevresi arasındaki ilişkiler (aile, vb.) gerekse, yönetici, öğretmen, öğretmen-öğretmen ilişkileri gibi okulun iç çevresinde gelişen ilişkiler okulların eğitim kalitesini etkileyen faktörlerdendir (Çınkır ve Çetin, 2010). Bu ilişkilerin çatışma içermesi olasıdır. Literatürde okullarda çatışma ve yöneticilerinin çatışma yönetim tarzlarına ilişkin araştırmalar bulunmaktadır (Akgün, Yıldız ve Çelik, 2009; Maya Çalışkan, 2004). Ancak okulun en önemli insan kaynaklarından olan öğretmenlerin diğer kişilerle yaşadıkları çatışmaların çözümünde okul müdürlerinin arabuluculuk davranışlarını inceleyen bir çalışmaya alan yazında rastlanmamıştır. Öğretmenlerin yaşadıkları çatışmaların çözümünde okul müdürlerinin arabuluculuk davranışlarını tespit edilmesi okullarda yaşanılabilecek çatışmaların etkili bir şekilde yönetilmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu bağlamda araştırmanın amacı öğretmenlerin yaşadıkları çatışmaların çözümünde okul müdürlerinin arabuluculuk davranışlarına ilişkin görüşlerini incelemektir. Araştırmanın amacı doğrultusunda şu sorulara cevap aranacaktır:

1. Öğretmenlerin yaşadıkları çatışmaların çözümünde arabulucuya ihtiyaç duyma durumlarına ilişkin görüşleri nelerdir?

2. Öğretmenlerin hangi olaylar karşısında okul müdürlerinin arabulucu olmasını beklediklerine ilişkin görüşleri nelerdir?

3. Okul müdürlerinin arabuluculuk davranışlarını yerine getirme durumlarına ilişkin öğretmenlerin görüşleri nelerdir?

4. Öğretmenlerin yaşadıkları çatışmaların çözümünde okul müdürlerinden bekledikleri arabuluculuk davranışlarına ilişkin görüşleri nelerdir?

Yöntem

Araştırma Deseni

Çalışmada öğretmenlerin yaşadıkları çatışmaların çözümünde okul müdürlerinin arabuluculuk davranışlarına ilişkin görüşlerini incelemek amaçlanmıştır. Çalışma, nitel araştırmalarda kullanılan yöntemlerden olan olgu bilim desenine göre yapılmıştır. Yıldırım ve Şimşek, (2016) olgu bilim desenindeki amacı; "bireyin bir olguya ilişkin yaşantılarını, algılarını ve buna yüklediği anlamları ortaya çıkartmak" olduğunu belirtmektedir. Bu araştırmada öğretmenlerin yaşadıkları çatışmaların çözümünde okul müdürlerinin arabuluculuk davranışları olgusu derinlemesine incelenmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu Eskişehir ili Odunpazarı ve Tepebaşı ilçelerindeki ortaokullarda görev yapan öğretmenlerden oluşmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenler maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Bu tekniğin kullanıl-

masında katılımcıların çeşitliliğini sağlayarak daha zengin ve ayrıntılı verilere ulaşmak amaçlanmıştır. Çeşitliliği sağlamak için çalışmanın katılımcılarının farklı okullarda görev yapmasına, farklı mesleki kıdemde ve branştan olması ile farklı öğrenim düzeyinden olmasına dikkat edilmiştir. Ayrıca katılımcı öğretmenlerin okul yaşantısına yönelik yeterli geçmişe ve deneyime sahip olmasına önem verilmiştir. Gönüllülük ilkesi göz önünde bulundurularak çalışmanın katılımcıları araştırmaya dâhil edilmiştir. Çalışmada Odunpazarı ve Tepebaşı ilçelerinde bulunan 8 ortaokulda görev yapan 25 öğretmen araştırmaya dâhil edilmiştir.

Tablo 1. Araştırmaya Katılan Öğretmenlere Ait Bilgiler

Değişkenler	Alt kategoriler	n	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kadın	14	56
	Erkek	11	44
Öğretmenlik Kıdemi	1-5 yıl	2	8
	6-10 yıl	9	36
	11-15 yıl	5	20
	16-20 yıl	4	16
	20 yıl ve üzeri	5	20
Branş	Türkçe	5	20
	Matematik	4	16
	Sosyal Bilgiler	3	12
	Fen ve Teknoloji	3	12
	Görsel Sanatlar	3	12
	Beden Eğitimi	3	12
	Din Kültürü ve Ahlak B.	2	8
	Müzik	2	8
Öğrenim Düzeyi	Lisans	18	72
	Yüksek lisans	7	28
Toplam		25	100

Veri Toplama Aracı

Araştırma verilerinin toplanmasında yarı yapılandırılmış görüşme formundan yararlanılmıştır. Veri toplama aracının geliştirilmesi aşamasında literatür taranmış, konuyla ilgili kavramsal çerçeve oluşturulmuş ve dört soruluk taslak form oluşturulmuştur. Taslak form pilot çalışma çerçevesinde farklı branşlardan altı öğretmene uygulanmıştır. Ardından üç uzmanın görüşüne sunulan forma, uzman önerileri doğrultusunda düzenlenerek son hali verilmiştir.

Hazırlanan formunun birinci bölümünde öğretmenlerin demografik özelliklerini belirlemeye yönelik sorular bulunmaktadır. Diğer bölümde ise öğretmenlerin yaşadıkları çatışmaların çözümünde okul müdürlerinin arabuluculuk davranışlarına ilişkin görüşlerinin incelemek için sorulan 4 soru bulunmaktadır. Araştırmanın amacı doğrultusunda; öğretmenlerin yaşadıkları çatışmaların çözümünde arabulucuya ihtiyaç duyma durumlarına ilişkin görüşleri, öğretmenlerin hangi olaylar karşısında okul müdürlerinin arabulucu olmasını beklediklerine ilişkin görüşleri, okul müdürlerinin arabuluculuk davranışlarını yerine getirme durumlarına ilişkin öğretmenlerin görüşleri, öğretmenlerin yaşadıkları çatışmaların çözümünde okul müdürlerinden bekledikleri arabuluculuk davranışlarına ilişkin görüşleri sorulmuştur.

Görüşmelerde katılımcılara öğretmenlerin yaşadıkları çatışmaların çözümünde okul müdürlerinin arabuluculuk davranışlarına yönelik görüş ve deneyimlerini ortaya çıkarmayı amaçlayan aşağıdaki sorular sorulmuştur:

Okulda yaşadığınız çatışmaların çözümünde bir arabulucuya ihtiyaç duyar mısınız?

Hangi olaylar karşısında okul müdürünüzün arabulucu olmasını beklersiniz?

Sizce okul müdürleri arabuluculuk davranışlarını yeterince yerine getirmekte midir?

Okulda yaşadığınız çatışmaların çözümünde okul müdüründen beklediğiniz arabuluculuk davranışları nelerdir?

Verilerin Toplanması

Öğretmenlerle yapılan görüşmeler, 12 Eylül 2019-15 Kasım 2019 tarihlerinde yapılmıştır. Her bir öğretmene yapılan görüşmelerin süresi 30 ila 45 dakika sürmüştür. Görüşmelere başlanmadan önce katılımcılara gizlilik ve etik ilkeler doğrultusunda görüşmenin gerçekleşeceği, kişi ve kurum ismi belirtilmeyeceği, elde edilen verilerin sadece araştırmacı tarafından bilineceği açıklanarak ses kayıt cihazıyla kayıt yapılmasının onayı istenmiştir. Görüşmeler öğretmenlerin görev yaptıkları okullarda gerçekleştirilmiştir. Katılımcılardan 2 öğretmen ses kaydına onay vermemiş, bu katılımcıların görüşleri not tutularak alınmıştır.

Verilerin Analizi

Çalışmada elde edilen veriler içerik analizi yöntemine uygun olarak analiz edilmiştir. Analize başlanmadan önce ses kayıtları yazılı hale getirilmiştir. Deşifre işleminin doğruluğunu kontrol etmek için ses kayıtları neticesinde ulaşılan verilerin görüşme formlarındaki verilerle karşılaştırması yapılmıştır. Görüşmelerden 94 sayfa veri elde edilmiştir.

Geçerlik-Güvenirlik Çalışmaları

Çalışmanın güvenirlik ve geçerliğini sağlamak amacıyla ilk olarak katılımcıların teyidine başvurulmuştur. Görüşmeler sonucu elde edilen veriler derlenip, tablolaş-

tırıldıktan sonra katılımcılara gönderilerek paylaşılmıştır. Katılımcıların ifade etmek istedikleriyle araştırmacı tarafından oluşturulan tablolardaki ifadeler karşılaştırılarak teyit edilmiştir. Daha sonra araştırmanın verilerinden yola çıkarak oluşturulan tema ve kodlar eğitim yönetimi alanından iki uzmana inceletilmiştir. İki uzmanın da çalışmada elde edilen ifadelere verdiği kodlar ile araştırmacının verdiği kodlar karşılaştırılmış, sonrasında alt kategori ile kategorilerin kontrolü yapılmıştır. 3 uzmandan alınan geri bildirimler ile araştırmacının eşleştirmeleri karşılaştırılmıştır. Görüş birliği/ayrılığı formülündeki hesaplamaya göre kodlayıcılar arasındaki uyum .89 olarak tespit edilmiştir (Miles & Huberman, 1994).

Bulgular

Bu bölümde, öğretmenlerin yaşadıkları çatışmaların çözümünde okul müdürlerinin arabuluculuk davranışlarına ilişkin görüşlerine yer verilmiştir. Aşağıda öğretmenlerle yapılan görüşmeler sonucundaki bulgular sunulmuştur.

Öğretmenlerin yaşadıkları çatışmaların çözümünde arabulucuya ihtiyaç duyma durumu

Öğretmenlerin yaşadıkları çatışmaların çözümünde arabulucuya ihtiyaç duyma durumlarına ilişkin görüşleri Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. Öğretmenlerin Yaşadıkları Çatışmaların Çözümünde Arabulucuya İhtiyaç Duyma Durumlarına İlişkin Görüşleri

Tema	Kod	n	Örnek Alıntılar
Öğretmenlerin Yaşadıkları Çatışmaların Çözümünde Arabulucuya İhtiyaç Duyma Durumu	Evet, ihtiyaç duyarım.	14	Ö8:Okulumda zaman zaman aynı ortamı paylaştığımız meslektaşlarımla sorunlar yaşadığımız oluyor. Bazen bu sorunları karşılıklı konuşarak haledemediğimiz durumlar oluyor. Bu anlarda her ikimizi de tanıyan, bilen bir arabulucunun devreye girmesi iyi olur. Ö14:Mesleğimizi yaparken birçok kişiyle çatışma yaşıyoruz. Özellikle öğrenci velileriyle yaşadığımız olumsuz olaylarda bir arabulucu olsa iyi olur.
	Hayır, ihtiyaç duymam.	8	Ö5: Şimdiye kadar gerek duymadım. Ö11: Maalesef hayır. Herkes ayrı telden çalıyor ortak paydada buluşmak çok zor oluyor yıpranıyoruz. Kendimiz halletmeye çalışıyoruz.
	Nadiren, ihtiyaç duyarım.	3	Ö6 :Çok nadiren kurum müdürünün arabuluculuğuna ihtiyaç duyuyoruz

Tablo 2' ye göre öğretmenlerin yaşadıkları çatışmaların çözümünde arabulucuya ihtiyaç duyma durumlarına ilişkin görüşleri; evet ihtiyaç duyarım, hayır ihtiyaç duymam, nadiren ihtiyaç duyarım olmak üzere üç kod altında toplanmıştır.

Ortaya çıkan bulgulara bakıldığında öğretmenlerin çoğunluğu başkalarıyla yaşadıkları çatışmanın çözümünde bir arabulucuya ihtiyaç duyduğunu ifade etmiştir. Bununla birlikte sekiz öğretmen başkalarıyla yaşadıkları çatışmanın çözümünde arabulucuya ihtiyaç duymadığını ifade etmiştir. Araştırmaya katılan üç öğretmen de arabulucuya nadiren ihtiyaç duyduğunu ifade etmiştir.

Öğretmenlerin okul müdürlerinin arabulucu olmasını bekledikleri durumlar

Öğretmenlerin hangi olaylar karşısında okul müdürlerinin arabulucu olmasını beklediklerine ilişkin görüşleri Tablo 3'de sunulmuştur.

Tablo 3. Öğretmenlerin Hangi Olaylar Karşısında Okul Müdürlerinin Arabulucu Olmasını Beklediklerine İlişkin Görüşleri

Tema	Kod	n	Örnek Alıntılar
Okul Müdürlerinin Arabulucu Olması Beklenilen Durumlar	Velilerle yaşanabilecek sorunlarda	14	Ö2: Velilere her türlü bilgi ve gerekçe sunulmasına rağmen ikna olmayıp sorun devam ettirilirse müdürümüzün aracı olmasını isterim. Ö10:Veli ile yaşanabilecek anlaşmazlıklarda… Ö1: Velilerin haksız suçlamasında…
	Öğretmenler arasında yaşanan sorunlarda	10	Ö4: Velilerle ya da diğer öğretmenlerle yaşanan olaylarda olabilir. Ö13:Öğretmenler arasında yaşanan gerginliklerde…
	Müdür Yardımcılarıyla yaşanan sorunlarda	6	Ö6: Ders programlarının ayarlanmasında müdür yardımcısıyla çoğu zaman sorun yaşıyorum. Müdür böyle durumlarda devreye girse iyi olur.
	Öğrencilerle yaşanan sorunlarda	4	Ö9: Ailevi sorun yaşayan öğrencilerle karşı karşıya kaldığımız durumlarda iyi olur.

Tablo 3' e göre öğretmenlerin hangi olaylar karşısında okul müdürlerinin arabulucu olmasını beklediklerine ilişkin görüşleri; velilerle yaşanabilecek sorunlarda, öğretmenler arasında yaşanan sorunlarda, müdür yardımcılarıyla yaşanan sorunlarda ve öğrencilerle ilgili yaşanan sorunlarda olmak üzere dört kod altında toplanmıştır.

Tablo 3 incelendiğinde öğretmenler mesleklerini icra ederken karşılaştıkları birden fazla olay karşısında okul müdürlerinin arabulucu olmasını beklemektedir. Katılımcı öğretmenler en fazla velilerle yaşanabilecek sorunlarda okul müdürlerinin arabulucu olmasını beklemektedir. Bununla birlikte öğretmenlerin önemli bir kısmı kendi aralarında yaşanan sorunlarda okul müdürlerinin arabulucu olmasını beklemektedir. Ayrıca müdür yardımcılarıyla ve öğrencilerle yaşanan sorunlarda okul müdürlerinin arabulucu olması beklenmektedir.

Okul müdürlerinin arabuluculuk davranışlarını yerine getirme durumları

Okul müdürlerinin arabuluculuk davranışlarını yerine getirme durumlarına ilişkin öğretmenlerin görüşleri Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. Okul Müdürlerinin Arabuluculuk Davranışlarını Yerine Getirme Durumlarına İlişkin Öğretmenlerin Görüşleri

Tema	Kod	n	Örnek Alıntılar
Okul Müdürlerinin Arabuluculuk Davranışlarını Yerine Getirme Durumları	Kısmen	11	Ö7: Soruna göre değişiyor diyebilirim. Bazen sergiliyor, bazen umursamıyor. Ö14:Bazen evet bazen hayır.
	Hiç	9	Ö16: Okulda yaşadığım sorunlarda çoğu zaman tek başıma mücadele etmek zorunda kalıyorum. Okul müdürümün desteğini ve arabuluculuk davranışlarını şu ana kadar göremedim. Ö8: Maalesef hayır. Kişiye göre tutum daha yaygın.
	Çok az	5	Ö19:Keşke okul müdürleri bizlerin yaşadığı sorunlara yeterince duyarlı olsa. Maalesef biz öğretmenler bu konuda müdürlerimizden yeterli arabuluculuğu göremiyoruz.

Tablo 4' e göre araştırmaya katılan yirmi beş öğretmenden on biri okul müdürlerinin arabuluculuk davranışlarını kısmen yerine getirdiklerini belirtirken dokuz öğretmen müdürlerin arabuluculuk davranışlarını hiç yerine getirmediklerini belirtmiştir. Beş öğretmen ise okul müdürlerinin arabuluculuk davranışlarını çok az yerine getirdiklerini ifade etmiştir.

Araştırmadan elde edilen bulgular genel olarak değerlendirildiğinde; okul müdürlerinin arabuluculuk davranışlarını yerine getirme durumlarına ilişkin müdürler arasında farklılıklar olduğu, müdürlerin önemli bir kısmının arabuluculuk davranışlarını kısmen yerine getirirken hiç arabuluculuk davranışı göstermeyen okul müdürlerinin de olduğu anlaşılmaktadır.

Öğretmenlerin yaşadıkları çatışmaların çözümünde okul müdürlerinden bekledikleri arabuluculuk davranışları

Öğretmenlerin yaşadıkları çatışmaların çözümünde okul müdürlerinden bekledikleri arabuluculuk davranışlarına ilişkin görüşleri Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5. Öğretmenlerin Yaşadıkları Çatışmaların Çözümünde Okul Müdürlerinden Bekledikleri Arabuluculuk Davranışlarına İlişkin Görüşleri

Tema	Kod	n	Örnek Alıntılar
Okul Müdürlerinden Beklenilen Arabuluculuk Davranışları	Tarafsız, objektif önyargısız olunması	13	Ö15:Tarafsız, iyi bir dinleyici, mutlaka zaman ayıran (ayaküstü şekilde olmayan), sınırlı seviyede profesyonel ilişki kuran (fazla laubali, Babacan, anacan tavırda olmayan)
	İyi bir dinleyici olunması	7	Ö6:Dinlemesi, fark etmesi, samimi olması, taraf tutmaması, objektif olması, kızmaması, sakinliğini koruması gibi
	Personelini çok iyi tanıması	6	Ö3: Bir müdür öncelikle birlikte çalıştığı kişileri yakından tanımalıdır. Yaşanılabilecek sorunlarda kişilere nasıl davranması gerektiğine kişileri tanıyarak karar vermelidir.
	Çözüm üretmesi	5	Ö8:Okulda bir arkadaşımızla sorun yaşadığımızda bu sorunun giderilmesi için okul müdürü değişik çözümler sunabilmelidir.
	Konuyu önemsemesi, geçiştirmemesi, zaman ayırması	4	Ö9: Sorunlu tarafları tek tek özel dinlemesini ve objektif olarak kulak vermesini ona göre yapıcı bir dille arabuluculuk yapmasını beklerim. Sorunları geçiştirmemesini isterim.
	İşinin ehli olması	4	Ö5:İşinin ehli olursa liyakatli olursa kişiliğiyle örnek olursa onun okulunda arabulucuya ihtiyaç olmaz. İnsanlar kendileri konuşarak sorunlarını çözer.
	Empati yapabilmesi	3	Ö12:Olayı dinleyip anlama ve karşılıklı empati kurma becerisi uygulaması
	Samimi olması	3	Ö2:Ben bir öğretmen olarak okul müdürümün birisiyle yaşadığım bir sorunda içten ve samimi davranarak yaklaşım göstermesini beklerim.
	Sorunlara zamanında müdahale edebilmesi	3	Ö22:Yaşanılan sorunlara zamanında müdahale edilmediğinde çözümsüz bir hale gelmektedir. Okul müdürü de bizlerin yaşadığı bu sorunlara bir arabulucu olarak müdahalede gecikmemelidir.
	Adil olması	2	Ö8:İki tarafı da objektif bir şekilde dinlemesi, empati kurması, hakkaniyetli davranması.
	Kararlı olması	1	Ö24:Okulda personelin birbirleriyle yaşadığı çatışmalarda müdür kararlı bir şekilde sorunun üzerine gitmeli, çözüm için gerekli iradeyi göstermelidir.
	Şeffaf olması	1	Ö19: Çatışmalarda müdür arabulucu olacaksa mutlaka süreci şeffaf yürütmeli, her iki tarafa da eşit mesafede olmalıdır.

Tablo 5'e göre öğretmenlerin yaşadıkları çatışmaların çözümünde okul müdürlerinin bekledikleri arabuluculuk davranışlarına ilişkin görüşleri; tarafsız, objektif önyargısız olması, iyi bir dinleyici olması, personelini çok iyi tanıması, çözüm üretmesi, konuyu önemsemesi, geçiştirmesi, zaman ayırması, işinin ehli olması, empati yapabilmesi, samimi olması, sorunlara zamanında müdahale etmesi, adil, kararlı olması, şeffaf olması olmak üzere 12 başlık altında toplanmıştır.

Araştırmadan elde edilen bulgular incelendiğinde; öğretmenler okul müdürlerinden arabuluculuk davranışı olarak en fazla tarafsız, objektif ve önyargısız olmasını beklemektedir. Bununla birlikte okul müdürünün iyi bir dinleyici olması, personelini çok iyi tanıması ve çözüm üretmesi okul müdüründen beklenilen diğer önemli arabuluculuk davranışlarıdır. Ayrıca öğretmenler okul müdürlerinden arabuluculuk davranışı olarak empati yapabilmelerini, samimi olmalarını, sorunlara zamanında müdahale etmelerini, adil ve kararlı olmaları ile şeffaf olmalarını da beklemektedir.

Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmada öğretmenlerin yaşadıkları çatışmaların çözümünde okul müdürlerinin arabuluculuk davranışlarına ilişkin görüşleri ortaya çıkarılmıştır.

Araştırma bulgularına göre katılımcı öğretmenlerin çoğunluğu başkalarıyla yaşadıkları çatışmanın çözümünde bir arabulucuya ihtiyaç duyduklarını ifade etmiştir. Bu durumun öğretmenlerin yaşadıkları çatışmaların çözümünde birtakım sorunların olmasından ve örgütsel nedenlerden kaynaklanabileceği söylenebilir. Araştırmadan elde edilen bu bulgu Karip'in (2013) de belirttiği arabuluculuk yönteminin örgütlerde işgörenlerin yaşadıkları çatışmaların çözümünde etkili yöntem olduğu ve arabuluculuğa gereken önemin verilmesi gerektiği görüşünü desteklemektedir. Aynı şekilde Türnüklü ve Şahin'in (2002) araştırmasındaki öğretmenlerin karşılaştıkları çatışmalarda arabuluculuğun önemli bir çözüm stratejisi olduğu görüşü de araştırma bulgularıyla örtüşmektedir.

Araştırma bulgularına göre öğretmenler mesleklerini icra ederken karşılaştıkları birden fazla olay karşısında okul müdürlerinin arabulucu olmasını beklemektedir. Öğretmenler en fazla velilerle yaşanan olaylar karşısında okul müdürlerinin arabulucu olmasını beklemektedir. Bu durum son yıllarda toplumun öğretmene olan bakış açısındaki değişimden ve velilerle yaşanan olumsuz olayların günümüzde artan bir şekilde devam etmesinden kaynaklanabilir. Katılımcı öğretmenlerin önemli bir kısmı kendi aralarında yaşanan sorunlarda okul müdürünün arabulucu olmasını beklemektedir. Okulda meslektaşlar arasında yaşanan problemler birçok nedenden kaynaklanabilir. Eğer öğretmenler arasında yaşanan sorunlar kendiliğinden çözülmüyorsa okul müdürü arabuluculuk rolünü üstlenerek ve çatışmaları sonlandırabilmelidir. Aksi takdirde öğretmenlerin birbiriyle yaşadıkları sorunlar çözüme kavuşmazsa okulun eğitim kalitesinin bu durumdan olumsuz yönde etkilenmesi kaçınılmaz olacaktır. Araştırma bulgularına göre öğretmenler müdür yardımcılarıyla yaşadıkları sorunların çözümün-

de de okul müdürünün arabulucu olmasını beklemektedir. Bu durum öğretmen ve müdür yardımcılarının okul içerisindeki statülerinden kaynaklanabilir. Okul müdürü öğretmenlerin müdür yardımcısıyla yaşadığı sorunların çözümünde tarafsızlığını koruyarak, kendine duyulan güveni sarsmadan arabuluculuk rolünü yerine getirebilmelidir. Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde öğrencilerle yaşanan bazı sorunlarda okul müdürünün aracı olmasının beklendiği görülmüştür. Araştırmadan elde edilen bu bulgular Zembat'ın (2012) çalışmasındaki öğretmenlerin ailelerle, yöneticilerle ve meslektaşlarıyla çatışmalar yaşadıkları ve bu çatışmaların çözümünde çeşitli stratejilerle hareket ettikleri bulgusuyla paralellik göstermektedir. Bununla birlikte Çelikten'in (2004) de ifade ettiği öğretmenlerin karşılaştıkları sorunların çözümünde okul müdürünün arabuluculuk rollerine gereksinim duyulduğu sonucu da araştırma bulgularını desteklemektedir. Araştırmada öğretmenler en fazla velilerle yaşanan olaylar karşısında okul müdürlerinin arabulucu olmasını beklemektedir. Bu durum son yıllarda toplumun öğretmene olan bakış açısındaki değişimden ve velilerle yaşanan olumsuz olayların günümüzde artan bir şekilde devam etmesinden kaynaklanabilir.

Okul müdürlerinin arabuluculuk davranışlarını yerine getirme durumlarına ilişkin öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde "kısmen", "hiç" ve "çok az" olmak üzere 3 görüşün olduğu, bunlardan en fazla ifade edilen görüşün "kısmen" olduğu görülmektedir. Buna göre okul müdürlerinin arabuluculuk davranışlarını kısmen yerine getirdiği anlaşılmaktadır. Bu bulgu Türnüklü, Şahin ve Öztürk'ün (2002) araştırmasındaki okul yöneticileri tarafından arabuluculuk gibi yapıcı ve barışçıl çatışma çözüm stratejilerine ya hiç yer verilmediği ya da çok az yer verildiği bulgusuyla farklılaşmaktadır. Bununla birlikte Oğuz'un (2011) çalışmasındaki yöneticilerin öğretmenlerin yaşadıkları anlaşmazlık durumlarında arabuluculuk yaptıkları bulgusu araştırma bulgularını desteklemektedir.

Öğretmenlerin yaşadıkları çatışmaların çözümünde okul müdürlerinden bekledikleri arabuluculuk davranışları ise tarafsız, objektif önyargısız olması, iyi bir dinleyici olması, personelini çok iyi tanıması, çözüm üretmesi, konuyu önemsemesi, geçiştirmemesi, zaman ayırması, işinin ehli olması, empati yapabilmesi, samimi olması, sorunlara zamanında müdahale edebilmesi, adil, kararlı, şeffaf olmasıdır. Araştırmadan elde edilen bulgular incelendiğinde; öğretmenler okul müdürlerinden arabuluculuk davranışı olarak en fazla tarafsız, objektif ve önyargısız olmasını beklemektedir. Bununla birlikte okul müdürünün iyi bir dinleyici olması, personelini çok iyi tanıması ve çözüm üretmesi okul müdüründen beklenilen diğer önemli arabuluculuk davranışlarıdır. Ayrıca öğretmenler okul müdürlerinden arabuluculuk davranışı olarak empati yapabilmelerini, samimi olmalarını, sorunlara zamanında müdahale etmelerini, adil ve kararlı olmaları ile şeffaf olmalarını da beklemektedir. Lupton, Helen, ve Carruthers'in (1996) çalışmasındaki arabulucu olması beklenen kişinin polis veya yargıç rolüne girmesinden ziyade çatışmanın taraflarını kendi sorunlarını çözme konusunda destekleyici olması gerektiği görüşü araştırma bulgularıyla uyumludur. Dökmen,

(2005) ve Yağcı, (2014) çalışmalarında çatışmaların çözümünde arabulucunun empati kurma ve iletişim becerisinin öneminin altını çizmektedir. Karip de (2013) araştırmasında yöneticinin tarafsız olmasının arabuluculukta önemli bir ilke olduğunu vurgulamaktadır.

Sonuç olarak; öğretmenlerin yaşadıkları çatışmaların çözümünde okul müdürlerinin arabuluculuk davranışlarına ilişkin görüşlerinin ortaya çıkarıldığı bu çalışmada; öğretmenlerin çoğunluğunun başkalarıyla yaşadıkları çatışmanın çözümünde bir arabulucuya ihtiyaç duyduğu, öğretmenlerin mesleklerini icra ederken karşılaştıkları birden fazla olay (veliler, diğer öğretmenler, müdür yardımcıları ve öğrencilerle yaşanılan çatışmalar) karşısında okul müdürlerinin arabulucu olmasını beklediği, buna karşın okul müdürlerin kısmen arabuluculuk davranışları sergilediği, öğretmenlerin yaşadıkları çatışmaların çözümünde okul müdürlerinden bekledikleri arabuluculuk davranışlarının ise tarafsız, objektif, önyargısız ve iyi bir dinleyici olması, personelini çok iyi tanıması, çözüm üretmesi, konuyu önemsemesi, geçiştirmemesi, zaman ayırması, işinin ehli olması, empati yapabilmesi, samimi olması, sorunlara zamanında müdahale edebilmesi, adil, kararlı ve şeffaf olması gerektiği anlaşılmaktadır.

Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre şu öneriler getirilebilir:

Okul müdürlerine okulda personel arasındaki çatışmalarda arabuluculuk rolleri konusunda temel beceriler kazandırılmalıdır.

Katılımcı öğretmenler yaşadıkları çatışmalarda okul müdürlerinin yeterince arabuluculuk davranışları göstermediklerini belirtmiştir. Bu durumun nedenleri araştırmacılar tarafından tespit edilebilir.

Okullarda yaşanılan çatışmaların çözümünde okul müdürlerine arabuluculuk yeterlikleri konusunda bakanlıkça hizmet içi eğitim faaliyeti düzenlenebilir.

Öğretmenler Kurulu toplantılarında öğretmenlerin okulda karşılaşabilecekleri çatışmalar ve çözüm yolları gündem olarak alınabilir.

Bu araştırmada öğretmenlerin yaşadıkları çatışmaların çözümünde okul müdürlerinin arabuluculuk davranışlarına ilişkin görüşleri nitel yöntemden yararlanılarak incelenmiştir. Konuyla ilgili nicel ve karma yöntem çalışmalar yapılabilir.

Kaynakça

ADA, Ş. & Küçükali, R. (2009). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi*. Ankara: Anı

AKGÜN, N., Yıldız, K. & Çelik, D. (2009). Ortaöğretim okulu yöneticilerinin öğretmenlerle aralarındaki çatışmaları yönetme yöntemleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 9*(1):89-101.

ASLANTAŞ, H. İ. & Özkan, M. (2012). İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin görüşlerine göre okul müdürlerinin çatışma yönetimi yaklaşımlarının incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, *20*(2), 555-570.

BAYAR, A. (2015). Bir örgüt olarak okulda meydana gelen çatışma nedenleri ve çözüm yollarına yönelik okul müdürlerinin görüşleri. *Sakarya University Journal of Education, 5*(3), 130-141.

BAYKAL, K. & Kovancı, A. (2008). Yönetici ve astlar arasındaki anlaşmazlıkların çözümüne yönelik bir araştırma. *Havacılık ve Uzay Teknolojileri Dergisi, 3*(3), 21-38.

BURSALIOĞLU, Z. (2008). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış (14. baskı).* Ankara: Pegem Akademi.

CÜCELOĞLU, D. (1997). *Yeniden insan insana*, İstanbul: Remzi Kitabevi.

ÇELİKTEN, M. (2004). Bir okul müdürünün günlüğü. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 14*(1), 123-135.

ÇINKIR, Ş. & Çetin, S. K. (2010). Öğretmenlerin okullarda mesleki çalışma ilişkileri hakkındaki görüşleri. *Educational Administration: Theory and Practice*, *16*(3), 351-376.

DÖKMEN, Ü. (2005). İletişim çatışmaları ve empati. İstanbul: Sistem.

EREN, E. (2000). Örgütsel davranış ve *yönetim psikolojisi.* İstanbul: Beta.

GENÇ, N. (2005). Yönetim ve organizasyon. Ankara: Seçkin.

KARİP, E. (2013). Çatışma yönetimi, Ankara: Pegem Akademi.

LUPTON, S., Helen, S. & Carruthers, W. L. (1996). Conflict resolution as peer mediation: programs for elementary, middle, and high school students. *School Counselor*, *43*(5) 374-391.

MAYA ÇALIŞKAN, İ. (2004). İlköğretim okullarının özellikleri ve örgütsel çatışma düzeyleri (İzmir örneği). Eğitim Araştırmaları, *6*(14), 200-210.

MİLES, M. B. & Huberman, M. A. (1994). *An expanded sourcebook qualitative data analysis.* London UK: Sage.

OĞUZ, E. (2011). Öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları ile yöneticilerin liderlik stilleri arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi17(3), 377-403.*

OKOTONİ, O. & Okotoni, A. (2003). Conflict management in secondary schools in Osun State, Nigeria, Nordic. *Journal of African Studies, 12*(1), 23-38.

ÖZMEN, F.(1997). *Fırat ve İnönü Üniversitelerinde örgütsel çatışmalar ve çatışma yönetimi yaklaşımları.* Yayınlanmamış Doktora Tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.

TENGİLİMOĞLU, D., (1991), Kişilerarası çatışma ve çatışmayı teşhis modelleri, *Amme İdaresi Dergisi, 24*(2), 123-144.

SMİTH, M. & Sidwell, J. (1990). *Trainning and ımplemantation guide for student mediation in secondary schools.* Albuquerque, New Mexico Center For Dispute Resolution.

ŞİMŞEK, Ş., Akgemici, T. & Çelik, A. (2001). *Davranış bilimlerine giriş ve örgütlerde d*avranış, Ankara: Nobel.

TURAN, S. (2014). *Eğitim yönetimi, teori, araştırma ve uygulama.* Ankara: Pegem Akademi.

TÜRNÜKLÜ, A. & Şahin, A. (2002). İlköğretim okullarında öğrenci çatışmaları ve öğretmenlerin bu çatışmalarla başa çıkma stratejileri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 30*(30), 283-302.

TÜRNÜKLÜ, A., Şahin, İ. & Öztürk, N. (2002). İlköğretim okullarında, öğrenci, öğretmen, okul yöneticisi ve velilerin çatışma çözüm stratejileri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 32*(32) , 574-594.

YAĞCI, Ö., Basım, N. & Tayfun, R. (2014). *Hukuk uyuşmazlıklarında arabuluculuk,* Ankara: Türkiye Barolar Birliği Yayınları.

YILDIRIM, A. (2005). Empati ve çatışmalar. Ankara: Yargı.

YILDIRIM, A. & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (10b.). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

ZEMBAT, R. (2012). Okul öncesi öğretmenlerinin okul yönetici, meslektaşları ve aileler bağlamında aldıkları çatışma durumlarının incelenmesi. *Eğitim ve Bilim, 37*(163), 203-215.

MİLLÎ EĞİTİM ● Cilt: 51 ● Bahar/2022 ● Sayı: 234, (1473-1490)

GİRİŞİMCİ ÖĞRETMEN DAVRANIŞLARI ÖLÇEĞİ: BİR ÖLÇEK UYARLAMA ÇALIŞMASI

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Rıza AKKAYA[1], Münevver ÇETİN[2]

* Bu ölçek uyarlama çalışması, Rıza AKKAYA tarafından Prof. Dr. Münevver ÇETİN danışmanlığında gerçekleştirilen "Girişimci Liderlik, Öğretmen Girişimciliği ve Pozitif Psikolojik Sermaye: Eğitim Örgütlerinde Bir Karma Desen Araştırması" başlıklı doktora tezi kapsamında hazırlanmıştır.

1 Doktora Öğrencisi., Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bölümü, akkayariza@gmail.com, ORCID: 0000-0003-3535-0222.

2 Prof. Dr., Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bölümü, mcetin@marmara.edu.tr, ORCID: 0000-0002-1203-9098.

Geliş Tarihi: 04.01.2021 **Kabul Tarihi:** 21.02.2021 **DOI:** 10.37669 milliegitim.853723

Öz: Bu araştırmanın amacı Van Dam, Schipper ve Runhaar (2010) tarafından öğretmenlerin girişimci davranışlarına yönelik geliştirilen ölçeğin Türkçe' ye uyarlamasına yönelik çeviri, dilsel eşdeğerlik, geçerlik, güvenirlik ve madde analizi çalışmalarını yapmaktır. Araştırmanın çalışma grubunu, 2020 – 2021 eğitim ve öğretim yılında İstanbul ilinin Anadolu Yakasındaki devlet okullarında görev yapan 422 öğretmen oluşturmaktadır. Ölçeğin Türkçe formu alan uzmanlarının görüşleri doğrultusunda ileri (İngilizce-Türkçe) ve geri (Türkçe-İngilizce) çeviri yöntemleri kullanılarak oluşturulmuştur. Ölçeğin dil eşdeğerliliğini test etmek amacıyla Türkçe ve orijinal İngilizce formu üç hafta arayla 42 İngilizce öğretmenine uygulanmış ve her iki ölçekten elde edilen puanlar arasında pozitif ve anlamlı ilişki saptanmıştır. Geçerlik çalışması kapsamında açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi gerçekleştirilmiş ve ölçeğin toplam varyansın %61.986'sını açıklayan 3 boyutlu bir yapıya sahip olduğu tespit edilmiştir. Güvenirlik çalışması kapsamında ölçeğin geneli ve alt boyutlarının Cronbach Alfa (α) güvenirlik katsayısı .719 ile .863; McDonald Omega (ω) katsayısı.723 ile .869 ve Birleşik Güvenirlik (cR) katsayısı .824 ile .891 arasında değerler aldığı hesaplanmıştır. Madde analizinin belirlenmesinde Madde-Test Korelasyonu ve Alt-Üst Grup Analizi kullanılmıştır. Bu analizlerin neticesinde ölçeğin her bir maddesinin ayırt edici olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Girişimcilik, girişimci davranış, öğretmen, açımlayıcı faktör analizi, doğrulayıcı faktör analizi, geçerlik, güvenirlik

THE ENTREPRENEURIAL TEACHER BEHAVIOR SCALE: A SCALE ADAPTATION STUDY

Abstract:

The purpose of this study is to conduct translation, linguistic equivalence, validity, reliability and item analysis studies for the adaptation of the scale developed by Van Dam, Schipper and Runhaar (2010) for teachers' entrepreneurial behaviors into Turkish. The working group of the research consists of 422 teachers working in public schools on the Anatolian side of Istanbul in the academic year 2020-2021. The Turkish form of the scale was created using forward (English-Turkish) and backward (Turkish-English) translation methods in line with the opinions of field experts. In order to test the language equivalence of the scale, Turkish and original English forms were administered to 42 English teachers at three-week intervals, and positive and significant relationships were found between the scores obtained from both scales. Explanatory and confirmatory factor analysis was carried out within the scope of validity study and it was determined that the scale has a 3-dimensional structure that explains %61.986 of the total variance. Within the scope of the reliability study, the Cronbach Alpha (α) reliability coefficient of the general and sub-dimensions of the scale was .719 and .863; McDonald Omega (ω) coefficient was calculated to have values between .723 and .869 and Combined Reliability (cR) coefficient between .824 and .891. Item-Test Correlation and Sub-Upper Group Analysis were used to determine the item analysis. As a result of these analyzes, it was concluded that each item of the scale is distinctive.

Keywords: Entrepreneurship, entrepreneurial behavior, teacher, exploratory factor analysis, confirmatory factor analysis, validity, reliability

Giriş

Bilimsel ve teknolojik alanda yaşanan gelişmeler, değişen toplumun farklılaşan ihtiyaçları, yenilik gerekliliği gibi faktörler günümüz örgütlerini kendi bağlamlarında yenilikçi, proaktif ve risk üstlenen bir yapıda olmalarını zorunlu kılmaktadır (Kuratko ve Morris, 2018: 43; Akkoç vd., 2019: 1). Örgütsel girişimcilik olarak ele alınan bu özellikler rekabet avantajı ve gelişmiş örgütsel performansa giden kritik unsurlar olarak görülür (Kuratko vd., 2001: 60; Dess ve Lumpkin, 2005: 147). Örgütsel girişimcilik, bir örgütün doğasında bulunan yenilikçilik, proaktiflik ve risk alma eğilimi seviyesinin bir ölçüsüdür (Mazzarol ve Reboud, 2017: 10).

Çalışanların bireysel düzeydeki girişimci davranışlarının örgütsel düzeydeki girişimciliğin temel öncülü olduğu düşünülmektedir (Ireland vd., 2009: 29; Jong, 2016,

1; Mustafa vd., 2018: 285). Girişimcilik; fırsatları tanıma, inisiyatif alma ve risk alma kapasitesine sahip girişimci ruhlu bireylerin değişim ve yenilik odaklı aktif eylemleri olarak tanımlanır (Valenciano vd., 2019: 1). Genellikle yenilikçilik, proaktiflik ve risk alma davranışlarıyla nitelendirilen girişimci davranış ise bireysel düzeyde çalışanların örgütlerinin gelişimi için fırsatları keşfetmesi ve değerlendirmesi olarak ifade edilir (Jong vd., 2015: 983). Dess ve Lumpkin (2005: 148) girişimci davranışı; özerklik, yenilikçilik, proaktiflik, rekabetçilik ve risk alma olmak üzere beş boyutta açıklamıştır. Özerklik, bir iş konseptini veya vizyonunu ortaya çıkarıp bunu tamamlamaya yönelik gerçekleştirilen bağımsız eylemler olarak ifade edilir. Yenilikçilik, yaratıcı süreçler yoluyla örgütün gelişimine yönelik yeni fırsatlar ve özgün çözümler bulma davranışlarıdır. Proaktiflik, geleceği tahmin edip potansiyel fırsatları yakalama öngörüsü ile ilgilidir. Rekabetçilik, örgütü iyileştirmeye ya da bir zorluğun üstesinden gelmeyi amaçlayan mücadeleci bir duruş ve agresif bir tepki ile nitelendirilir. Risk alma ise muhtemel sonuçların belirsizliği içinde karar alma ve harekete geçme davranışlarını ifade eder. Van Dam'a (2010: 986) göre ise girişimci davranış fırsatları tanıma, inisiyatif alma ve risk alma olmak üzere üç temel unsuru içerir. Fırsatları tanıma; çalışanların örgüt gelişimini sağlayacak, değer ve değişim yaratma potansiyeli olan yenilikleri arama ve fark etmeleriyle ilgilidir. İnisiyatif alma; örgüt içinde proaktif bir şekilde keşfedilen fırsatların değerlendirilmesi, ortaya çıkan problemlerin çözülmesi ve bireysel hedeflere ulaşılmasına yönelik gerçekleştirilen bağımsız davranışları içerir. Risk alma ise örgütün gelişimine yönelik gerçekleştirilen bütün bu süreçlerin oluşturacağı potansiyel risklerin hesaplı bir şekilde üstlenilmesi ve tolere edilmesini ifade eder.

Uzun yıllardır devam eden girişimcilik tartışmalarının çoğunlukla iş sektörüyle alakalı olduğu görülmektedir. Okul bağlamında girişimciliğin ele alınması ve öğretmenlerin girişimci davranışlarına odaklanılması yeni bir olgudur (Ho, 2018: 16). Günümüzde okullar, değişimin artık bir norm haline geldiği çevrede birçok zorluk ve belirsizlik içerisinde işleyişlerini sürdürmeye çalışmaktadır (Drobnič, 2015: 4; Walsch, 2017: 9). Okulların bu sorunlar içerisinde farklı düzeydeki (öğrenci, aile, toplum) ihtiyaç ve beklentileri karşılayabilme derecelerinin öğretmenlerin girişimci yetkinlik ve davranışlarına bağlı olduğu düşünülmektedir (Borasi ve Finnigan, 2010: 23; Flores, 2016: 123).

Öğretmenlerin girişimci davranışlarının, yeni bir girişimde bulunma ya da iş kurma anlamından ziyade öğretmenlerin görevlerini yaparken girişimci gibi davranma yetenekleriyle ilgili olduğu düşünülmektedir (Neto vd., 2019: 45). Van Dam ve diğerleri (2010: 966) öğretmenlerin görevlerini yerine getirirken birçok alanda girişimci gibi davrandıklarını ileri sürmüştür. Demircioğlu ve Chowdhury (2020: 2) okullardaki girişimci davranışı, bir öğretmenin okulun hedeflerine ulaşması için gerekenin ötesinde çalışmasını, fazladan yol kat etmesini ve okulun çalışma şeklini iyileştiren fikir ve politikalar üretmesi olarak açıklamıştır. Ho (2018: 24) ise gerçekleştirdiği literatür araştırmasında öğretmenlerin girişimci davranışlarının; yenilikçilik, fırsatları tanıma, risk alma, inisiyatif alma, bir projeyi planlama ve yönetme becerisi ve dış kaynak arayışı

unsurlarından oluştuğunu belirtmiştir. Borasi ve Finnigan (2010: 25), eğitimin çeşitli alanlarında başarılı değişimlere öncülük etmiş öğretmenlerin; inovasyonu başlatma ve sürdürme, fırsatları keşfetme ve değerlendirme, inisiyatif alma ve güvenli risk alma gibi girişimci davranışlarda bulunduklarını tespit etmiştir. Son olarak Keyhani ve Kim (2020: 9), öğretmenlerin girişimci davranışlarına yönelik gerçekleştirdiği literatür araştırmasında yenilikçilik, fırsat odaklılık, inisiyatif alma ve risk alma unsurlarının öğretmenlerin girişimci davranışları kapsamında olduğunu ortaya koymuştur.

Girişimcilik literatüründeki birçok çalışma, çalışanların girişimci davranışlarının örgütsel etkililik üzerindeki önemini vurgulamaktadır (Engelen vd., 2012: 1070; Svensson, 2020: 1). Bu doğrultuda etkili ve verimli bir şekilde işleyişlerini sürdürmeyi amaçlayan birçok sektörde çalışanlarına girişimci davranış kazandırmaya yönelik bir eğilim vardır. Bu eğilim, eğitim bağlamında girişimci öğretmen davranışlarının önemini açıkça yansıtmaktadır (Ho, 2018: 24). 21. yüzyıl becerilerinden olan girişimciliğin kişisel gelişim ve okul etkililiği üzerindeki potansiyel faydalarının öğretmenler tarafından fark edilmesinin önemli olduğu düşünülmektedir (Borasi ve Finnigan, 2010: 22). Bu bağlamda öğretmenlerin mevcut girişimcilik düzeylerinin belirlenmesi ve buna göre mesleki gelişim faaliyetlerinin düzenlenmesi gerekir. Bu gereklilik ise öğretmenlerin girişimci davranış düzeylerini geçerli ve güvenilir bir şekilde ölçebilecek ölçme araçlarına ihtiyaç doğurmaktadır.

İlgili alanyazın incelendiğinde ülkemizde öğretmen girişimciliği bağlamında yapılan çalışmaların birçoğunun aday öğretmenler üzerinde yürütüldüğü, öğretmenlik görevini fiilen sürdüren kişilerin girişimci davranış düzeylerinin ölçümüne yönelik herhangi bir çalışmanın olmadığı görülmüştür. Bu anlamda Girişimci Öğretmen Davranışları Ölçeği uyarlama çalışmasının ulusal literatürdeki önemli bir boşluğu dolduracağı düşünülmektedir.

Amaç

Bu araştırmanın amacı, Van Dam, Schipper ve Runhaar (2010) tarafından öğretmenlerin girişimci davranışlarına yönelik geliştirilen ve birçok araştırmada kullanılan (Neto vd., 2017; Khorrami vd., 2018; Neto vd., 2020; Keyhani, 2020) Girişimci Davranış Ölçeği'nin (Entrepreneurial Behavior Scale) Türk kültürüne uyarlamasını yapmaktır.

Yöntem

Nicel araştırma paradigmasının kullanıldığı bu çalışmada Öztürk vd. (2015), Büyüköztürk vd. (2020) ve Heggestad vd. (2019) tarafından belirtilen ölçek uyarlama adımları takip edilmiştir. Bu adımlar sırasıyla; çeviri süreci, dilsel eşdeğerlik, geçerlik güvenirlik ve madde analizi çalışmalarıdır.

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu, 2020 – 2021 eğitim ve öğretim yılında İstanbul ilinin Anadolu Yakasındaki devlet okullarında görev yapan 422 öğretmen oluştur-

maktadır. Çalışma grubunun belirlenmesinde amaçsal örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örneklemesi (maximum variation sampling) kullanılmıştır. Farklı kademe ve sosyo-ekonomik düzeydeki okullarda görev yapan çeşitli öğretmenler üzerinde çalışılması amaçlandığından dolayı bu örnekleme yöntemi tercih edilmiştir (Büyüköztürk vd., 2020: 93). Katılımcılara ilişkin bazı demografik özellikler Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1. Katılımcılara İlişkin Bazı Demografik Özellikler

Değişken	Alt değişken	Frekans (N)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kadın	272	64.5
	Erkek	150	35.5
Okul Kademesi	Okul Öncesi	22	5.2
	İlkokul	105	24.9
	Ortaokul	208	49.3
	Lise	87	20.6

Tablo 1'e göre çalışmaya katılan öğretmenlerin %64.5'i kadın, %35.5'i erkek; %5.2'si okul öncesi kurumlarında, %24.9'u ilkokullarda, %49.3'ü ortaokullarda ve %20.6'sı liselerde çalışmaktadır. Çalışma grubuna ek olarak dilsel eşdeğerlik çalışması için 42 (3 hafta arayla), doğrulayıcı faktör analizi (DFA) için 332 öğretmenden ayrıca veri toplanmıştır.

Veri Toplama Aracı

Orijinal ölçme aracı: Girişimci Davranış Ölçeği (Entrepreneurial Behavior Scale), Van Dam, Schipper ve Runhaar (2010) tarafından öğretmenlerin kendi algılarına göre girişimci davranış düzeylerini ölçme amacıyla geliştirilmiş bir değerlendirme aracıdır. Ölçek fırsatları tanıma 4, inisiyatif alma 5 ve risk alma 5 madde olmak üzere toplam 14 maddeden oluşmaktadır. Katılımcıların "1=Kesinlikle Katılmıyorum" ile "5=Kesinlikle Katılıyorum" arasında puanlayabileceği bu maddeler kullanılarak pilot çalışma kapsamında 178, ana çalışma kapsamında 251 öğretmenden veri toplanmış ve geçerlilik güvenirlik analizleri gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin Cronbach Alfa (α) değeri pilot çalışma için α= 0,93, ana çalışma için α= 0,87 olarak hesaplanmıştır. Ölçekten alınabilecek puanlar 14 ile 70 arasındadır ve ölçekten alınan puanlar yükseldikçe algılanan girişimci davranış düzeyi arttığı anlamına gelmektedir (Van Dam vd., 2010).

Ölçeğin Türkçe formunun oluşturulması: Öğretmenlere yönelik girişimci davranış ölçeğinin uyarlama çalışması için öncelikle ölçeği geliştiren Karen Van Dam ve Piety Runhaar ile iletişime geçilmiş ve ölçeği Türkçeye uyarlamak için gerekli olan izin alınmıştır. İzin alma sürecinden sonra uyarlama çalışmalarına başlanmıştır. Ölçeğin dilsel eşdeğerliliğini sağlamak amacıyla orijinal ölçeğin Türkçeye çevrilmesinde ileri ve geri çeviri yöntemleri kullanılmıştır. Öncelikle orijinal dili İngilizce olan ölçek, ala-

nında uzman beş bağımsız çevirmen tarafından Türkçeye çevrilmiştir. Elde edilen beş çeviri formu eğitim yönetimi alanında uzman beş kişi tarafından değerlendirilmiş ve gerekli düzeltmelerle tek form haline getirilmiştir. Elde edilen tek form Türk diline ve kültürüne uygun olması bakımından bağımsız beş Türk dili uzmanı tarafından incelenmiş ve gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Düzeltmeleri yapılan form tekrar eğitim yönetimi uzmanları tarafından incelenmiştir. Ölçek formunun son hali Türkiye'deki bir üniversitede yabancı dil alanında görev yapan iki öğretim elemanı tarafından tekrar İngilizceye çevrilmiştir. Çeviri sonucunda elde edilen İngilizce ölçek formu orijinal ölçek ile karşılaştırılmış ve ölçeklerin oldukça birbirlerine yakın olduğu tespit edilmiştir.

Çeviri çalışması tamamlanan ölçeğin dilsel eşdeğerliğini test etmek amacıyla ölçeğin Türkçe formu ile orijinal İngilizce formu üç hafta arayla 42 İngilizce öğretmenine uygulanmış ve her iki ölçekten elde edilen puanlar arasındaki Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı sonuçları Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2. Ölçeğin Türkçe ve Orijinal İngilizce Formu Arasındaki Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı Sonuçları

	Orijinal İngilizce Form		
	n	**r**	**p**
Türkçe Form	42	.816**	.000

Tablo 2'de ölçeğin Türkçe formu ve orijinal İngilizce formu kullanılarak 42 İngilizce öğretmeninden elde edilen puanlar arasındaki Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı sonuçları yer almaktadır. Buna göre ölçeğin Türkçe formu ile orijinal İngilizce formu arasında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ($r = .81$, $p < .001$). Sonuç olarak ölçeğe ilişkin elde edilen bütün sonuçlar birlikte değerlendirildiğinde ölçeğin Türkçe çevirisinin dilsel eşdeğerliliği sağladığına karar verilmiştir. Bu süreçten sonra taslak ölçeğe demografik veriler ve yönergeler eklenerek ölçek veri toplamaya hazır hale getirilmiştir.

Verilerin Analizi

Ölçeğin faktör yapısını ortaya çıkarmak amacıyla Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) ve ortaya çıkarılan yapının doğruluğunu test etmek içinde Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) gerçekleştirilmiştir. Gerçekleştirilen AFA ve DFA sonucunda ortaya konulan yapının güvenirliğini kestirmek amacıyla Cronbach Alfa (α), McDonald Omega (ω), Bileşik Güvenirlik (Composite Reliability- cR) katsayıları hesaplanmıştır. Ölçeğin madde analizinin belirlenmesinde Alt-Üst Grup Analizi ve Madde-Test Korelasyonu yöntemleri kullanılmıştır. Yukarıda belirtilen analizlerin gerçekleştirilmesinde SPSS 22.0 ve LISREL 8.80 programları kullanılmıştır.

Bulgular

Bu bölümünde Girişimci Öğretmen Davranışları Ölçeği' ne yönelik gerçekleştirilen geçerlik, güvenirlik ve madde analizi çalışmalarının sonucunda elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Geçerlilik

Geçerlilik çalışması kapsamında öncelikle elde edilen veri setinin çok değişkenli istatiksel hesaplamalar için uygun olup olmadığı tespit edilmeye çalışılmıştır. Bu doğrultuda uyarlaması yapılmaya çalışılan ölçeğin değişken (14 madde) sayısının yaklaşık 30 katı kadar (422) veri toplandığı, veri yapısını faktör analizine uygunluğunu test eden Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) örneklem uygunluk katsayısının .872 (>.80) olduğu ve Barlett Sphericity çok değişkenli normal dağılım göstergesi değerinin anlamlı (x^2 = 2477.347; p < .001) olduğu tespit edilmiştir. Faktör analizi için madde sayısının yaklaşık 5 ile 10 katı veya 300'den fazla veri sayısının yeterli olduğu söylenebilir (Field, 2005: 638). KMO testi sonucunda elde edilen .80 ve .90 arasındaki değerler örneklem büyüklüğü bakımından iyi olarak yorumlanabilir (Çokluk vd., 2016: 207). Buna ek olarak veri setinin tek değişkenli normallik sayıltısını karşılayıp karşılamadığı çarpıklık ve basıklık katsayılarına göre kontrol edilmiş ve ölçeğin çarpıklık ve basıklık katsayısının -1 ile +1 arasında değerler aldığı tespit edilmiştir. Çarpıklık ve basıklık katsayısının -1 ile +1 arasında değerler alması verilerin normal dağıldığını göstermektedir (Morgan vd., 2011: 49). Son olarak veri setinin çoklu bağlantı (Multicollinearity) ve tekillik (Singularity) problemi olup olmadığı kontrol edilmiş ve herhangi bir problem olmadığı görülmüştür. Bu incelemeler sonucunda eldeki veri setinin çok değişkenli istatiksel hesaplamalar için uygun olduğuna karar verilmiştir.

Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA): Geçerlik çalışması kapsamında ilk olarak ölçeğin nasıl bir yapı ortaya koyduğunu görmek amacıyla AFA gerçekleştirilmiştir. AFA'da orijinal çalışmaya uyumlu olarak Temel Bileşenler Analizi (Principal Component Analysis – PCA) uygulanmış ve maddelerin faktörlere dağılımı için de Promax eğik döndürme yöntemi kullanılmıştır. Ölçeğe yönelik gerçekleştirilen Temel Bileşenler Analizi (PCA) sonucunda 14 maddeye yönelik elde edilen yük (communalities) değerlerinin .322 ile .847 arasında olduğu tespit edilmiştir. AFA'da maddelerin faktör yükü alt sınırının .32 ve hatta .40 olması gerektiğine dair görüşler bulunmaktadır (Tabachnick ve Fidell, 2014: 702; Johnson ve Morgan, 2016: 154). Bu görüşler doğrultusunda ortak faktör yükü düşük olan 13. maddenin (.32) ölçekten çıkarılması gerekmektedir. Ancak madde çıkarılmadan önce daha fazla kanıt göremek amacıyla analizlere devam edilmiş ve 13. maddenin madde-test korelasyon değerlerinin de düşük kaldığı, 13. maddenin ölçekten çıkarılmasıyla daha kararlı sonuçlar elde edildiği tespit edilmiştir. Bu tespitler neticesinde 13. madde ölçekten çıkarılmış ve analizler baştan tekrarlanmıştır.

Ölçeğin 13 maddelik yapısı için Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) Testi ve Bartlett Küresellik Testi tekrardan yapılmıştır. Bu testlerin sonucunda ölçeğin KMO değeri .874 ve

Bartlett değeri de (x^2 = 2477.347; p < .001) anlamlı bulunmuştur. Aynı zamanda ölçeğe ilişkin kalan veri setinin AFA sayıltılarını (normallik ve doğrusallık) karşıladığı, çoklu bağlantı ve teklik probleminin olmadığı görülmüştür. Elde edilen bütün bu sonuçlar, 13 maddeye ait verinin AFA için uygun olduğunu göstermiştir.

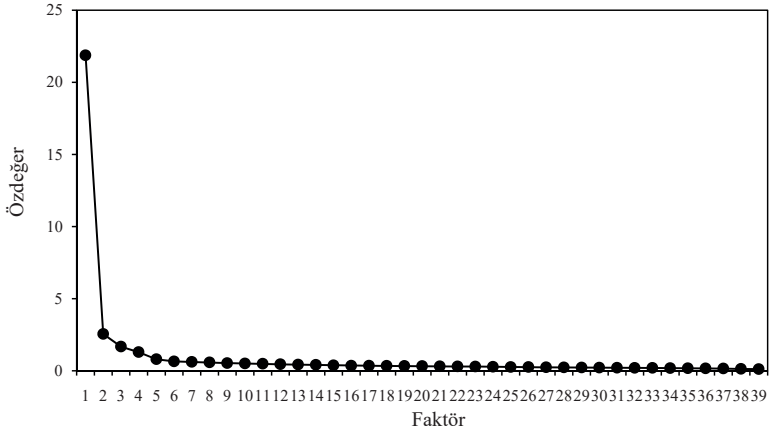
Ölçeğin faktör yapısını ortaya çıkarmak amacıyla gerçekleştirilen Temel Bileşenler Analizi (PCA) sonucunda elde edilen özdeğeler ve faktörlerin açıkladıkları varyans oranlarına Tablo 3'te yer verilmiştir.

Tablo 3. Ölçeğe Ait Özdeğerler ve Faktörlerin Açıkladıkları Varyans Oranı

Faktör	Özdeğer	Varyans (%)	Kümülatif (%)
1	5.097	39.20	39.20
2	1.949	14.98	54.19
3	1.013	7.79	**61.98**
4	.941	7.23	69.22
5	.728	5.60	74.82
6	.603	4.63	79.46
7	.551	4.24	83.70
8	.535	4.11	87.82
9	.417	3.20	91.02
10	.375	2.88	93.91
11	.338	2.59	96.51
12	.288	2.21	98.72
13	.166	1.27	100.00

Kaiser ölçütüne göre özdeğeri 1'den büyük olan faktörler dikkate alınmalıdır (Şencan, 2005: 403). Kaiser ölçütü doğrultusunda Tablo 3 incelendiğinde ölçeğin 3 faktörlü bir yapıda olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu üç faktör ölçeğe yönelik toplam varyansın %61.986'sını açıklamaktadır. Birinci faktör %39.205, ikinci faktör %14.989 ve üçüncü faktör ise %7.792 oranında toplam varyansa katkı sağlamaktadır. Faktörlere yönelik açıklanan toplam varyans değerinin %60'tan büyük bir değer alması, ölçeğe ilişkin ortaya çıkan faktör yapısının ideal olduğu sonucuna ulaştırmıştır (Özdamar, 2017: 140).

Faktör sayısının belirlenmesinde bir diğer yöntem olarak yamaç birikinti grafikleri kullanılabilmektedir (Costello ve Osborne, 2005: 2). Bu kapsamda ölçeğe yönelik oluşturulan yamaç birikinti grafiğine Şekil 1'de yer verilmiştir.



Şekil 1. Yamaç Birikinti Grafiği

Şekil 1'de ölçeğe yönelik oluşturulmuş yamaç birikinti grafiği incelendiğinde, özdeğerlere ait yüksek ivmeli düşüşün 3. faktörden sonra azaldığı, eğimi gösteren çizginin düzleşmeye başladığı görülmektedir. Ölçeğe ilişkin elde edilen özdeğer ve açıklanan varyans yüzdeleri ile oluşturulan yamaç birikinti grafiği birlikte değerlendirildiğinde ölçeğin üç faktörlü bir yapıda olmasına karar verilmiştir (Özdamar, 2017: 140; Eser, 2017: 129).

Maddelerin faktörlere dağılımını belirlemek ve ölçeğin faktör yapısını daha kolay yorumlamak amacıyla Promax eğik döndürme yöntemi kullanılmıştır ve elde edilen sonuçlara Tablo 4'te yer verilmiştir.

Tablo 4. Faktör Analizi Sonrası Döndürülmüş Bileşenler Matrisi

Madde	Faktörler			Ortak Varyans
	1	2	3	
m1	.838			.598
m8	.753			.613
m14	.711			.430
m5	.485			.484
m11		.909		.640
m4		.809		.541
m9		.598		.526
m7		.583		.537
m2		.508		.624
m3			.922	.709
m6			.895	.848
m10			.894	.711
m12			.824	.798

Tablo 3 incelendiğinde 1, 8, 14 ve 5. maddelerin 1. faktörün altında; 11, 4, 9, 7, ve 2. maddelerin 2. faktör altında; 3, 6, 10 ve 12. maddelerin 3. faktör altında yer aldığı görülmektedir. Birinci faktörde yer alan maddelerin faktör yükleri .485 ile .838 arasında, 2. faktörde yer alan maddelerin faktör yükleri .508 ile .909 arasında, 3. faktörde yer alan maddelerin faktör yükleri .824 ile .922 arasında değişmektedir. AFA sonucunda ölçeğe ilişkin ortaya çıkarılan alt boyutlara ve bu alt boyuttaki madde sayılarına Tablo 5'te yer verilmiştir.

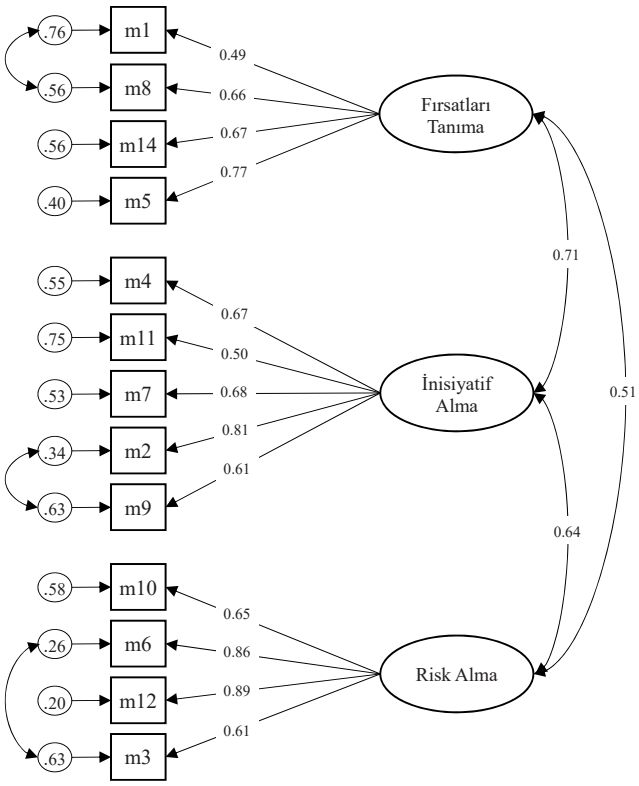
Tablo 5. Girişimci Öğretmen Davranışları Ölçeği Alt Boyutları ve Madde Sayısı

Alt Boyutlar	Madde Sayısı
Fırsatları Tanıma	4
İnisiyatif Alma	5
Risk Alma	4

Tablo 5'ten görüldüğü üzere Girişimci Öğretmen Davranışları Ölçeği; fırsatları tanıma (4 madde), inisiyatif alma (5 madde), risk alma (4 madde) olmak üzere 3 boyuttan oluşmaktadır.

Ölçeğe yönelik gerçekleştirilen AFA'nın ardından ölçeğin yapı geçerliliğini incelemek amacıyla Pearson Çarpım Moment Korelasyon analizi gerçekleştirilmiştir. Buna göre ölçeğin alt boyutlarından fırsatları tanıma ile inisiyatif alma puanları arasında pozitif yönde ($r = .580$; $p < .001$); fırsatları tanıma ile risk alma puanları arasında pozitif yönde ($r = .394$; $p < .001$); fırsatları tanıma ile ölçeğin geneli arasında pozitif yönde ($r = .766$; $p < .001$); inisiyatif alma ile risk alma puanları arasında pozitif yönde ($r = .449$; $p < .001$); inisiyatif alma ile ölçeğin geneli arasında pozitif yönde ($r = .817$; $p < .001$); risk alma ile ölçeğin geneli arasında pozitif yönde ($r = .822$; $p < .001$) anlamlı ilişkiler olduğu tespit edilmiştir. Gerçekleştirilen bu tespitler faktörlerin birbirleriyle ilişkili olduklarını ve dolayısıyla yapıyı ölçtüklerini göstermiştir.

Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA): Ölçeğe ilişkin gerçekleştirilen AFA sonucunda ortaya konulan 3 faktörlü ve 13 maddeden oluşan yapı DFA ile test edilmiştir. DFA çalışması kapsamında 332 katılımcıdan ayrıca veri toplanmıştır. Ancak uygun doldurulmadığı tespit edilen 14 ölçeğin veri setinden çıkarılması sebebiyle 318 veri üzerinde çalışılmıştır. Girişimci Öğretmen Davranışları Ölçeği için gerçekleştirilen DFA ile elde edilen modele Şekil 2'de yer verilmiştir.



Şekil 2. Girişimci Öğretmen Davranışları Ölçeği Modeli

Girişimci Öğretmen Davranışları Ölçeği modelinin DFA ile doğrulandığının teyit edilebilmesi için çeşitli parametreler (x^2, x^2/df, RMSEA, SRMR, NFI, NNFI, CFI) bakımından uyum indekslerinin incelenmesi gerekmektedir (Kline, 2015: 269; Koyuncu ve Kılıç, 2019: 364). Bu kapsamda gerçekleştirilen DFA neticesinde elde edilen uyum indekslerine ve uyum ölçütü olan değerlere Tablo 6'da yer verilmiştir.

Tablo 6. DFA Uyum İndeksleri ve Elde Edilen Sonuçlar

Parametre	Sonuç	Uyum Ölçütü	
		İyi Uyum	Kabul Edilebilir Uyum
x^2	159.33	$0 \leq x^2 \leq 2df$	$2 < x^2 \leq 3df$
x^2/df	2.70	$0 \leq x^2 \leq 2df$	$2 < x^2/df \leq 3$
RMSEA	.076	$0 \leq RMSEA \leq .05$	$.05 < RMSEA \leq .08$
SRMR	.058	$0 \leq SRMR \leq .05$	$.05 < SRMR \leq .10$
NFI	.95	$.95 \leq NFI \leq 1.00$	$.90 \leq NFI < .95$
NNFI	.96	$.97 \leq NNFI \leq 1.00$	$.95 \leq NNFI < .97$
CFI	.97	$.97 \leq CFI \leq 1.00$	$.95 \leq CFI < .97$

Kaynak: Anderson ve Gerbing (1984: 158); Hooper, Coughlan ve Mullen (2008: 54); Brown (2015, s. 70)

Tablo 6 incelendiğinde ölçeğe yönelik elde edilen uyum indekslerinden , , RMSEA, SRMR ve NNFI değerlerinin kabul edilebilir; NFI ve CFI değerlerinin iyi uyum düzeyinde olduğu görülmektedir. Elde edilen bu sonuçlar ölçeğin AFA ile ortaya koyulan 13 madde ve 3 alt boyutlu yapısının DFA ile doğrulandığı şeklinde yorumlanmıştır

Ölçeğin güvenirliğini test etmek amacıyla güvenirlik katsayıları hesaplanmış ve madde analizi gerçekleştirilmiştir. Güvenirlik ve madde analizi testleri AFA ve DFA'da kullanılan veri setleri birleştirilmesi sonucunda elde edilen 740 (422+318) katılımcının yer aldığı veri seti ile gerçekleştirilmiştir.

Güvenirlik: Ölçeğe yönelik gerçekleştirilen AFA ve DFA sonucunda orijinal ölçekle uyum gösteren 3 faktörlü yapısının güvenirliğini kestirmek amacıyla Cronbach Alfa (α), McDonald Omega (ω), Bileşik Güvenirlik (Composite Reliability- cR) katsayıları hesaplanmıştır. Hesaplanan değerlere ilişkin sonuçlar Tablo 7'de yer almaktadır.

Tablo 7. Ölçeğin Geneli ve Alt Boyutlarına İlişkin Güvenirlik Katsayıları

	Cronbach Alfa (α)	McDonald Omega (ω)	Bileşik Güvenirlik (cR)
Fırsatları Tanıma	.719	.723	.824
İnisiyatif Alma	.775	.784	.821
Risk Alma	.876	.878	.924
Genel	.863	.869	.891

Tablo 7 incelendiğinde ölçeğin geneli ve alt boyutlarına ilişkin hesaplanan Cronbach Alfa (α) güvenirlik katsayısının .719 ile .863; McDonald Omega (ω) katsayısının .723 ile .869 ve Birleşik Güvenirlik (cR) katsayının .824 ile .891 arasında değerler aldığı görülmektedir. Cronbach Alfa (α), ölçme araçlarının iç tutarlılıklarını belirlemede en sık kullanılan bir iç tutarlılık katsayısıdır ve .70 ile .90 değer alması ölçeğin güvenirlik

düzeyinin yüksek olduğunu göstermektedir (Öztürk vd., 2015: 131; Özdamar, 2017: 112). Cronbach Alfa'ya alternatif olarak kullanılabilen McDonald Omega (ω) ve Birleşik Güvenirlik (cR) katsayıları için hesaplanan .70 ve üzerindeki değerler kabul edilebilir bulunmaktadır (Fornell ve Larcker, 1981: 46; Peterson ve Kim, 2013: 19; Yaşlıoğlu, 2017:82; Hayes ve Coutts, 2020: 2). Bu bağlamda Girişimci Öğretmen Davranışları Ölçeği için hesaplanan güvenirlik katsayıları ölçeğin iç güvenirliğinin oldukça yüksek olduğunu göstermiştir.

Madde analizi: Girişimci Öğretmen Davranışları Ölçeği'nin madde analizinin belirlenmesinde Madde-Test Korelasyonu yöntemleri ve Alt-Üst Grup Analizi kullanılmıştır. Madde-Test Korelasyonu çalışması kapsamında madde toplam korelasyon katsayısı (rit), düzeltilmiş madde korelasyon katsayısı (rir) analizleri yapılmıştır. Alt-Üst Grup Analizi çalışması kapsamında veri seti büyükten küçüğe sıralanarak üst %27'lik ve alt %27'lik gruplar oluşturulmuş ve bu grupların ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını tespit etmek için bağımsız gruplar t-testi gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin madde analizinin belirlenmesinde gerçekleştirilen işlemlerden elde edilen sonuçlar Tablo 8'de yer almaktadır.

Tablo 8. Girişimci Öğretmen Davranışları Ölçeği Madde Analizi Sonuçları

Boyut	Madde	Madde Toplam Korelasyon Katsayısı		Düzeltilmiş Madde Korelasyon Katsayısı		Üst (%27)	Alt (%27)			
		r_{it}	p	r_{ir}	p	$\bar{x}$	$\bar{x}$	t	Sd	P
Fırsatları Tanıma	m1	.495	.000	.416	.000	4.48	3.69	13.266	396	.000
	m8	.616	.000	.525	.000	4.15	2.84	18.541	396	.000
	m14	.514	.000	.409	.000	4.36	3.33	13.198	396	.000
	m5	.605	.000	.528	.000	4.45	3.42	15.509	396	.000
İnisiyatif Alma	m4	.549	.000	.463	.000	4.57	3.58	13.275	396	.000
	m11	.447	.000	.374	.000	4.50	3.91	11.163	396	.000
	m7	.642	.000	.569	.000	4.35	3.261	16.710	396	.000
	m2	.750	.000	.682	.000	4.37	2.80	22.953	396	.000
	m9	.544	.000	.474	.000	4.60	3.81	13.911	396	.000
Risk Alma	m10	.626	.000	.523	.000	3.98	2.50	18.086	396	.000
	m6	.776	.000	.707	.000	4.31	2.53	25.947	396	.000
	m12	.793	.000	.728	.000	4.16	2.35	25.662	396	.000
	m3	.605	.000	.490	.000	3.75	2.19	18.404	396	.000

Tablo 8 incelendiğinde ölçeğin madde toplam korelasyon katsayılarının .447 ile .793; düzeltilmiş madde korelasyon katsayılarının .374 ile .728 arasında $p<.01$ düzeyinde anlamlı değerler aldığı görülmektedir. Aynı zamanda ölçeğin kapsamında bulunan

tüm maddelerin üst (%27) ve alt (%27) grup ortalamaları arasında, üst grup lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir (p<.001). Elde edilen sonuçlar birlikte değerlendirildiğinde Girişimci Öğretmen Davranışları Ölçeği'nin her bir maddesinin ayırt edici olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Sonuç

Bu araştırmada, Van Dam, Schipper ve Runhaar (2010) tarafından öğretmenlerin girişimci davranışlarına yönelik geliştirilen ölçeğin Türkçe uyarlaması yapılmıştır. Ölçeğin dilsel eşdeğerliliğini sağlamak amacıyla orijinal ölçeğin Türkçeye çevrilmesinde ileri ve geri çeviri yöntemleri kullanılmıştır. Çeviri çalışmaları tamamlanan ölçeğin dilsel eşdeğerliğini test etmek amacıyla ölçeğin Türkçe formu ile orijinal İngilizce formu üç hafta arayla 42 İngilizce öğretmenine uygulanmış ve her iki ölçekten elde edilen puanlar arasında anlamlı bir ilişki saptanmıştır.

Geçerlilik çalışması kapsamında öncelikli olarak eldeki veri setinin çok değişkenli istatiksel hesaplamalar için uygun olup olamadığı tespit edilmeye çalışılmış ve yapılan analizler sonucunda uygun olduğu görülmüştür. Ölçeğin yapı geçerliliğini incelemek amacıyla ilk olarak açımlayıcı faktör analizi (AFA) gerçekleştirilmiştir. AFA sonucunda 13. maddenin yük (communalities) değerinin faktör yükü alt sınırında olduğu görülmüştür. Madde çıkarmadan önce daha fazla kanıt görmek amacıyla analizler devam ettirilmiş ve 13. maddenin madde-test korelasyon değerlerinin düşük kaldığı ve 13. maddenin ölçekten çıkarılmasıyla daha kararlı sonuçlar elde edildiği tespit edilmiştir. Bu tespitler sonucunda 13. madde ölçekten çıkarılarak analizlere devam edilmiştir.

Ölçeğin 13 maddelik yapısı için gerçekleştirilen AFA sonucunda elde edilen özdeğerler ve açıklanan varyans yüzdeleri ile oluşturulan yamaç birikinti grafiği birlikte değerlendirilmiş ve ölçeğin üç faktörlü bir yapıda olduğuna karar verilmiştir. Bu üç faktör ölçeğe yönelik toplam varyansın %61.986'sını açıklamaktadır. Maddelerin faktörlere dağılımını belirlemek ve ölçeğin faktör yapısını daha kolay yorumlamak amacıyla Promax eğik döndürme yöntemi kullanılmıştır. Buna göre ölçeğin fırsatları tanıma boyutunu 1, 8, 14 ve 5 maddeler, inisiyatif alma boyutunu 11, 4, 9, 7, ve 2. maddeler ve risk alma boyutunu 3, 6, 10 ve 12. maddeler oluşturmaktadır. Ölçeğin yapı geçerliliğini incelemek amacıyla Pearson Çarpım Moment Korelasyon analizi gerçekleştirilmiştir ve ölçeğin geneli ve boyutları arasında anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir. Ölçeğe ilişkin gerçekleştirilen AFA sonucunda elde edilen 3 faktörlü ve 13 maddeden oluşan yapı, DFA ile test edilmiş ve elde edilen sonuçların uyum indekslerini karşıladığı görülmüştür.

Ölçeğin güvenirliğini kestirmek amacıyla Cronbach Alfa (α), McDonald Omega (ω), Bileşik Güvenirlik (Composite Reliability- cR) katsayıları hesaplanmıştır. Bu hesaplamalar neticesinde ölçeğin iç güvenirliğinin oldukça yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ölçeğin madde analizinin belirlenmesinde Madde-Test Korelasyonu yöntemleri ve Alt-Üst Grup Analizi kullanılmıştır. Bu yöntemlerden elde edilen sonuçlar

birlikte değerlendirildiğinde ölçeğin her bir maddesinin ayırt edici olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Sonuç olarak ölçek uyarlama çalışması kapsamında gerçekleştirilen çeviri, dilsel eşdeğerlik, geçerlik, güvenirlik ve madde analizi çalışmaları Van Dam, Schipper ve Runhaar (2010) tarafından öğretmenlerin girişimci davranışlarına yönelik geliştirilen ölçeğin Türkçe formunun kabul edilebilir değerlere sahip olduğunu göstermiştir. Girişimci Öğretmen Davranışları olarak yeniden isimlendirilen ölçek farklı kademe ve sosyo-ekonomik düzeydeki okullarda görev yapan öğretmenlerin girişimci davranış düzeylerini geçerli ve güvenilir bir şekilde belirlemek için kullanılabilir.

Çalışmanın sadece İstanbul ilinin Anadolu yakasındaki resmi okullarda gerçekleştirilmesi bir sınırlılık oluşturmaktadır. Bu sebeple bundan sonraki yapılacak çalışmaların daha geniş örneklemde ve özel öğretim kurumlarını da içerecek şekilde yapılması önerilmektedir.

Kaynakça

AKKOÇ, İ., Çalışkan, A. ve Turunç, Ö. (2019). Girişimci davranış: Bir ölçek uyarlama çalışması. *Girişimcilik ve Kalkınma Dergisi*, *14*(1), 1-10.

ANDERSON, J. C. ve Gerbing, D. W. (1984). The effect of sampling error on convergence, improper solutions, and goodness-of-fit indices for maximum likelihood confirmatory factor analysis. *Psychometrika*, *49*(2), 155-173.

ASSUNÇÃO FLORES, M. (2016). Teaching and developing as a teacher in contradictory times. *Teachers and Teaching*, *23*(2), 123–126.

BROWN, T. A. (2015). *Confirmatory factor analysis for applied research* (2nd Editio.). New York: Guilford Publications.

BÜYÜKÖZTÜRK, Ş., Kılıç Çakmak, E., Erkan Akgün, Ö., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2020). *Eğitimde Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.

BÜYÜKÖZTÜRK, Ş., Çokluk Ö. ve Köklü N. (2018). *Sosyal Bilimler İçin İstatistik*. (20.Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

CAN, A. (2014). *Spss ile Bilimsel Araştırma Sürecinde Nicel Veri Analizi*. (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

COSTELLO, A. B. ve Osborne, J. W. (2005). Best practices in exploratory factor analysis: Four recommendations for getting the most from your analysis. *Practical Assessment, Research and Evaluation*, *10*(7), 1-9.

ÇAPIK, C., Gözüm, S. ve Aksayan, S. (2018). Kültürlerarası ölçek uyarlama aşamaları, dil ve kültür uyarlaması: Güncellenmiş rehber. *Florence Nightingale Hemşirelik Dergisi*, *26*(3), 199-210.

ÇOKLUK, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2016). *Sosyal Bilimler İçin Çok Değişkenli İstatistik: Spss ve Lısrel Uygulamaları.* (4. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

DESS, G. G. ve Lumpkin, G. T. (2005). The role of entrepreneurial orientation in stimulating effective corporate entrepreneurship. *Academy of Management Executive, 19*(1), 147-156.

DEMİRCİOGLU, M. A. ve Chowdhury, F. (2020). Entrepreneurship in public organizations: the role of leadership behavior. *Small Business Economics*, *1*(1), 1-17.

DROBNİČ, S. (2015). *Literature review: Entrepreneurial school leadership*. Research Centre For Learning and Teaching, Newcastle University, UK.

ENGELEN, A., Gupta, V., Strenger, L. ve Brettel, M. (2012). Entrepreneurial orientation, firm performance, and the moderating role of transformational leadership behaviors. *Journal of Management*, *41*(4), 1069–1097.

ESER, Ç.D. (2017). Faktör Analizi. T. Totan (Ç.Ed.), *Ölçek Geliştirme Kuram ve Uygulamaları,* (3.basımdan çeviri), Ankara: Anı Yayıncılık.

FİELD, A. (2005). *Discovering Statistics using SPSS*. London: Sage Publication.

FORNELL, C. ve Larcker, D. F. (1981). Evaluating structural equation models with unobservable variables and measurement error. *Journal of Marketing Research, 18*(1), 39–50.

HEGGESTAD, E. D., Scheaf, D. J., Banks, G. C., Monroe Hausfeld, M., Tonidandel, S. ve Williams, E. B. (2019). Scale adaptation in organizational science research: A review and best-practice recommendations. *Journal of Management*, *45*(6), 2596-2627.

HO, M. C. S. (2018). Conceptualizing teachers' entrepreneurial behavior: An exploratory review. *International Journal of Liberal Arts and Social Science*, *6*(1), 14-28.

HOOPER, D., Coughlan, J. ve Mullen, M. R. (2008). Structural equation modelling: Guidelines for determining model fit. *Electronic journal of business research methods*, *6*(1), 53-60.

IRELAND, R. D., Covin, J. G. ve Kuratko, D. F. (2009). Conceptualizing corporate entrepreneurship strategy. *Entrepreneurship Theory and Practice*, *33*(1), 19-46.

JONG, J. P. D., Parker, S. K., Wennekers, S. ve Wu, C. H. (2015). Entrepreneurial behavior in organizations: does job design matter? *Entrepreneurship Theory and Practice*, *39*(4), 981-995.

KARADEMİR, E., Balbağ, M. Z. ve Çemrek, F. Öğretmen adaylarının girişimcilik düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, *47*(220), 177-200.

KEYHANİ, N. (2020). *Entrepreneurial Teachers: The Novice and the Experienced*. Doctoral dissertation. The University of Western Ontario.

KHORRAMİ, M., Farhadian, H. ve Abbasi, E. (2018). Determinant competencies for emerging educators' entrepreneurial behavior in the Institute of Agricultural Applied-Scientific Education, *Journal of Global Entrepreneurship Research, 8*(1), 8-18.

KLİNE, P. (1994). *An easy guide to factor analysis*. New York: Routledge.

KURATKO, D. F., ve Morris, M. H. (2018). Corporate entrepreneurship: A critical challenge for educators and researchers. *Entrepreneurship Education and Pedagogy*, *1*(1), 42-60.

KURATKO, D., Ireland, R. ve Hornsby, J. (2001). Improving firm performance through entrepreneurial actions: Acordia's corporate entrepreneurship strategy. *The Academy of Management Executive (1993-2005), 15*(4), 60-71.

MAZZAROL, T. ve Reboud, S. (2020). *Work Book: The Entrepreneur*. Singapore: Springer.

MUSTAFA, M., Gavin, F. ve Hughes, M. (2018). Contextual determinants of employee entrepreneurial behavior in support of corporate entrepreneurship: A systematic review and research agenda. *Journal of Enterprising Culture*, *26*(03), 285-326.

NETO, R. D. C. A., Rodrigues, V. P., Stewart, D., Xiao, A. ve Snyder, J. (2018). The influence of self-efficacy on entrepreneurial behavior among K-12 teachers. *Teaching and Teacher Education*, *72*(1), 44-53.

NETO, R. D. C. A., Rodrigues, V. P. ve Panzer, S. (2017). Exploring the relationship between entrepreneurial behavior and teachers' job satisfaction. *Teaching and Teacher Education*, *63*(1), 254-262.

NETO, R. D. C. A., Picanço, R.V., Campbell, K., Polega, M. ve Ochsankehl, T. (2020). Teamwork and entrepreneurial behavior among k-12 teachers in the United States. *The Educational Forum 84*(2), 179-193.

ÖZDAMAR, K. (2017). *Ölçek ve Test Geliştirmede Yapısal Eşitlik Modellemesi*. Eskişehir: Nisan Yayınevi.

ÖZTÜRK, N. B., Eroğlu, M. G. ve Kelecioğlu, H. (2015). Eğitim alanında yapılan ölçek uyarlama makalelerinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, *40*(178), 123-132.

PETERSON, R. A. ve Kim, Y. (2013). *On the relationship between coefficient alpha and composite reliability. Journal of Applied Psychology, 98(1), 194–198.*

SEİKKULA, L. J., Ruskovaara, E., Ikavalko, M., Mattila, J. Ve Rytkola, T. (2010), Promoting entrepreneurship education: The role of the teacher? *Education and Training, 52* (2), 117-127.

SVENSSON, P. G., Andersson, F. O. ve Faulk, L. (2020). Organizational capacity and entrepreneurial behavior. *Nonprofit Management and Leadership*, *30*(4), 693-707.

ŞENCAN, H. (2005). Sosyal ve Davranışsal Ölçümlerde Güvenirlik ve Geçerlilik. (1. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

VAN DAM, K., Schipper, M. Ve Runhaar, P. (2010). Developing a competency-based framework for teachers' entrepreneurial behaviour. *Teaching and Teacher Education*, *26*(4), 965-971.

VALENCİANO, J.P., Uribe-T, J. ve Real, R. J. L. (2019). Entrepreneurship and education in the 21st century: Analysis and trends. Research. *Journal of Entrepreneurship Education*, *22*(4), 1-20.

WALSCH, D. N. (2017). *Dünya Hızla Değişiyor Ya Sen?* İstanbul: Kuraldışı Yayınları.

YAŞLIOĞLU, M. M. (2017). Sosyal bilimlerde faktör analizi ve geçerlilik: Keşfedici ve doğrulayıcı faktör analizlerinin kullanılması. *Istanbul Üniversitesi Isletme Fakültesi Dergisi*, *46*(Özel Sayı), 74-85.

MİLLÎ EĞİTİM ● Cilt: 51 ● Bahar/2022 ● Sayı: 234, (1491-1506)

YABANCI VE YERLİ ÖĞRENCİLERİN BİRBİRLERİ HAKKINDA GÖRÜŞLERİNİN METAFOR YOLUYLA İNCELENMESİ

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Gürkan SARIDAŞ[1]

* Araştırmaya katkılarından dolayı Doç. Dr. Funda NAYİR hocama teşekkür ederim.

1 Millî Eğitim Bakanlığı, theapeiron@gmail.com, ORCID: 0000-0002-7989-2130.

Geliş Tarihi: 23.12.2020 **Kabul Tarihi:** 10.03.2021 **DOI:** 10.37669 milliegitim.845758

Öz: Yaşanan göçlerle birlikte Türkiye'deki çokkültürlü yapı artmıştır. Aynı sınıf içerisinde farklı ülkelerden göç etmiş öğrenciler, yerli öğrenciler ile eğitim öğretim sürecine katılmaktadır. Bu süreç devam ederken yerli öğrenciler ile yabancı öğrencilerin birbirleri hakkındaki görüşleri bilinmemektedir. Çokkültürlü sınıf yönetiminde yerli öğrenciler ile yabancı uyruklu öğrencilerin birbirleri hakkındaki görüşlerinin bilinmesi öğretmen açısından önemlidir. Bu araştırmanın amacı, aynı sınıfta bulunan yabancı uyruklu öğrenciler ile yerli öğrencilerin birbirleri hakkındaki düşüncelerini metaforlar aracılığı ile ortaya çıkarmaktır. Araştırma kapsamında 74 yerli ve 76 farklı ülkeden göç etmiş yabancı uyruklu öğrencinin metaforik algılarına ulaşılmıştır. Araştırma nitel bir araştırma olup metafor yöntemi kullanılmıştır. Metafor, bilinenler aracılığı ile bilinmeyen ve derinde olan olgunun bilinir hâle gelmesini sağlamaktadır. Araştırma bulgularına göre çalışma grubundaki öğrenciler çoğunlukla olumlu ve az sayıda olumsuz metafor kullanmıştır. Yerli öğrencilerin, yabancı uyruklu öğrencileri olumlu yönde bilgi kaynağı, arkadaş ve kültürel çeşitlilik; buna karşın olumsuz yönde tehdit olarak gördüğü bulgusu elde edilmiştir. Yabancı uyruklu öğrencilerin ise yerli öğrencileri olumlu yönde arkadaş, koruyucu, bilgi kaynağı; buna karşın olumsuz yönde rahatsız edici olarak gördüğü bulgusu elde edilmiştir. Kültürel farklılıklardan kaynaklanan olumlu algıları zenginleştirmek ve desteklemek, aynı zamanda farklılıkların zenginliğinin öğrenciler tarafından benimsenmesi için kültürel değerlere duyarlı eğitim uygulamaları önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: çokkültürlülük, kültürel değerlere duyarlılık, yabancı uyruklu öğrenci, yerli öğrenci, metafor analizi

METAPHOR ANALYSIS OF FOREIGN AND LOCAL STUDENTS' VIEWS ABOUT EACH OTHER

Abstract:

The multicultural structure in Turkey has increased with immigration. Students who have immigrated from different countries have participated in the education and training process in the same class with local students. While this process goes on, the opinions of local students and foreign students about each other are not known. In multicultural classroom management, it is important for the teacher to know the views of local students and foreign students about each other. The aim of this study is to reveal the thoughts of foreign students and local students in the same class about each other. Within the scope of the study, the metaphorical perceptions of 74 local and 76 foreign students who migrated from different countries were reached. The study is a qualitative research that conducted according to the metaphor method was used. Metaphor enables the unknown and deeper phenomenon to become known through what is known. According to the research findings, the students in the study group used mostly positive and few negative metaphors. It has been found that local students have positively seen foreign students as a source of information, cultural diversity, and friend, but they have negatively seen them as threats. It has been found that foreign students have positively seen local students as a source of information, protector, and friend, but they have negatively seen them as disturbing. Culturally responsive education practices are suggested to enrich and support positive perceptions arising from cultural differences and at the same time to make the richness of differences adopted by students.

Keywords: multiculturalism, culturally responsiveness, foreign student, local student, metaphor analysis

Giriş

Türk eğitim öğretim sistemi içerisinde sınıflar çokkültürlü bir yapıdadır. Bu durum farklı kültürlerden öğrencilerin bir arada eğitim görmesi anlamına gelmektedir. Sınıflardaki çokkültürlü bu yapı öğretmenlerin farklı kültürdeki öğrencilere karşı kültürel değerlere duyarlı davranışlar sergilemesini ve öğrenciler üzerindeki akademik ve sosyal beklentilerini yükseltmesini gerekli kılmaktadır. Fakat öğretmenin kültürel değerlere duyarlı davranış sergilemesi için sınıf içindeki öğrencilerin birbirleri hakkındaki düşüncelerini bilmesi önemlidir. Bu çalışmada var olan durumu ortaya koymak için öğrencilerin birbirleri hakkındaki düşünceleri metafor yoluyla ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır.

Türkiye'de, din bakımından Müslüman, Hristiyan, Yahudi gibi dinler mevcutken aynı zamanda Alevi, Sünni gibi mezhepler de bulunmaktadır. Bunun yanında Türkçe, Kürtçe, Arapça gibi diller de Türkiye'de kullanılan önemli diller arasında yer almaktadır (KONDA, 2017). Tüm bu çeşitliliğin yanında çeşitli nedenlerle yapılan dış göçler de Türkiye'deki kültürel çeşitliliğin artmasını sağlamaktadır. Örneğin, Suriye, Afganistan, İran ve Irak önemli göçlerin yaşandığı ülkelerin başında gelmektedir (UNHCR, 2019). Bu durum sınıflarda yaşanan çeşitliliği artırmakta ve çokkültürlü yapının daha açık görünmesine neden olmaktadır.

Sınıflardaki bu çeşitlilik öğretmenlerin kültürel değerlere duyarlı davranışları ile anlam kazanacaktır. Kültürel değerlere duyarlı eğitim; kültürel olarak farklılık yaşayan öğrencilerin kültürel özelliklerini, bakış açılarını, deneyimlerini ve tutumlarını eğitim öğretim faaliyetlerinde bir araç olarak kullanmak ve öğrencilerin hem akademik hem de sosyal gelişimi için büyük çaba göstermek olarak tanımlanabilir (Gay, 2002).

Sınıflardaki bu kültürel çeşitlilik öğretmenler tarafından yönetilmektedir. Kültürel çeşitliliğin yönetimi ise kültürel değerlere duyarlı eğitim kapsamında incelenmektedir (Gay, 2000). Türkiye özelinde kültürel değerlere duyarlı eğitim konusu çok yeni bir yaklaşımdır (Kotluk & Kocakaya, 2018). Bu noktada öğretmenlerin gerekli davranışları kazanması ve öğrenci-öğrenci iletişimini yönlendirmesi ve istenmeyen davranışların düzeltilmesini sağlaması önemlidir. Kültürel değerlere duyarlı eğitim uygulamaları kapsamında öğretmende beklenen davranışlar arasında kapsayıcı bir bakış açısı ile çeşitliliğe saygılı olması yer almaktadır (Pewewardy & Hammer, 2003). Öğretmenin bu davranışı sergileyebilmesi için sınıfını iyi analiz etmesi ve sınıf içindeki öğrencilerin birbirleri hakkındaki görüşlerini bilmesi gerekir. Bu nedenle kültürel çeşitliliğin daha açık bir şekilde var olduğu yabancı uyruklu öğrenciler ile yerli öğrencilerin birbirleri hakkındaki görüşlerini ortaya koymak kültürel değerlere duyarlı eğitim uygulamaları kapsamında ilgililere daha çok bilgi verecektir.

Alanyazın incelendiğinde de konu ile ilgili çok fazla çalışmanın olmadığı görülmektedir. Yapılan çalışmalarda genelde öğretmen (Demirtaş, 2019; Yurdakul ve Tok, 2018) ve öğrencilerin (Delen & Ercoşkun, 2020; Kurtoğlu Karataş ve Güngör Aytar, 2017) göçmen öğrencilere ilişkin metafor algıları incelenmiş, ancak öğrencilerin birbirlerine ilişkin görüşleri ele alınmamıştır. Bu noktada öğretmenlerin sınıflarında çeşitliliği yönetmeleri ve öğrencilerin birbirleri hakkındaki düşünceleri ile ilgili genel bir kanıya varmaları için bu araştırmanın alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Öğretmenlerin, evrensel değerlere sahip, saygılı, akademik ve sosyal olarak gelişmiş öğrenciler yetiştirmesi için birbirleri hakkındaki düşüncelerini de bilmeleri gerekir. Fakat gerek araştırmalar gerekse ilgili literatür incelendiğinde yabancı uyruklu öğrenciler ile yerli öğrencilerin birbirleri hakkındaki görüşlerinin bilinmediği söylenebilir ve bu durum araştırmanın problem durumunu oluşturmaktadır.

Bu problem durumu kapsamında araştırmanın amacı aynı sınıf içerisinde yabancı uyruklu öğrenciler ile eğitim öğretim gören yerli öğrencilerin birbirleri hakkındaki gö-

rüşlerine ilişkin metaforik algılarının ortaya çıkarılmasıdır. Bu ana amaç kapsamında aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

- Yabancı uyruklu öğrencilerin yerli öğrenciler ile ilgili metaforik algıları nedir?
- Yerli öğrencilerin yabancı uyruklu öğrenciler ile ilgili metaforik algıları nedir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma nitel bir araştırmadır. Nitel araştırma, çeşitli veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik sürecin izlendiği araştırmalardır (Yıldırım & Şimşek, 2013). Yabancı uyruklu öğrenciler ile yerli öğrencilerin okul ortamındaki davranışları ve bu davranışlar sonrası oluşan algılarını anlamak amacıyla nitel bir araştırma modellenmiştir. Araştırma olgubilim deseninde modellenmiştir. Olgubilim deseni farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olguları derinlemesine incelemeye odaklanır (Yıldırım & Şimşek, 2013). Araştırma kapsamında odaklanılan olgu aynı sınıfta yabancı uyruklu öğrenciler ile eğitim gören öğrencilerin birbirleri hakkındaki metaforik algılardır.

Metafor, bilinenler yardımıyla bilinmeyenleri ortaya koyma, anlatma ve ortaya çıkarılmak istenen olgunun bilinir hâle gelmesini sağlamaktır (Balcı, 2003). Bu noktada eğitim araştırmalarında da metafor oldukça fazla kullanılan bir yöntemdir. Gerçeğin oluşturulmasında oldukça önemli bir yöntem olarak görülmektedir (Yıldırım & Şimşek, 2008). Var olan sorunların tespitinde ve çözümlerin oluşturulmasında öğrencilerin birbirleri hakkındaki algılarının kolaylıkla ortaya çıkarılmasında metafor yönteminin kolaylık sağlayacağı düşünülmektedir.

Çalışma Grubu

Araştırmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Ölçüt örneklemede amaç önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan durumları çalışmaktır. Araştırma esnasında sözü edilen ölçütler önceden hazırlanmış bir liste olabileceği gibi araştırmacı tarafından da oluşturulabilir (Yıldırım & Şimşek, 2013). Araştırma kapsamında oluşturulan ölçüt sınıfında devamsızlık sorunu olmayan yabancı uyruklu öğrenci olmak ve sınıflarında yabancı uyruklu öğrenci olan yerli öğrenciler olmak şeklinde belirlenmiştir. Öğrencilerin birbirleri hakkındaki davranışları gözlemlemesi algıların oluşumunda önemli bir etkendir. Bu nedenle sınıfında devamsızlık sorunu bulunmayan yabancı uyruklu ve yerli öğrenci olması ölçütü getirilmiştir ki öğrenciler birbirleri hakkında yeteri seviyede görüş oluşturabilsinler.

Araştırma Denizli ilinin merkez ilçeleri olan Pamukkale ve Merkezefendi ilçelerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın iki adet çalışma grubu bulunmaktadır. Birinci grup sınıfında devamsızlık sorunu olmayan yabancı uyruklu öğrenci bulunan yerli öğrenciler, ikinci grup ise devamsızlık yapmayan yabancı uyruklu öğrencilerdir. Birinci gruptaki öğrencilere ait bilgiler Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Sınıfında Yabancı Uyruklu Öğrenci Bulunan Öğrencilere Ait Bilgiler

	Değişken	**Frekans**
Cinsiyet	Erkek	32
	Kadın	42
Sınıf	5. sınıf	19
	6. sınıf	18
	7. sınıf	16
	8. sınıf	21
Toplam		74

Tablo 1'e göre sınıfında devamsızlık sorunu olmayan yabancı uyruklu öğrenci bulunan toplam 74 öğrenciden 32'si erkek, 42'si kadındır. Bu öğrencilerden 19'u 5. sınıf, 18'i 6. sınıf, 16'sı 7. sınıf ve 21'i 8. sınıf öğrencisidir. Yerli öğrencilerin yaş ile sınıfları uyumlu olduğu için tabloda onların yaş bilgisi verilmemiştir. 5. sınıf öğrencileri 10-11, 6. sınıf öğrencileri 11-12, 7. sınıf öğrencileri 12-13 ve 8. sınıf öğrencileri 13-14 yaşındadır.

Araştırmanın ikinci grubunda bulunan yabancı uyruklu öğrencilere ait bilgiler Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Yabancı Uyruklu Öğrencilere Ait Bilgiler

	Değişken	**Frekans**
Cinsiyet	Erkek	36
	Kadın	40
Yaş	10 yaş	12
	11 yaş	14
	12 yaş	15
	13 yaş	15
	14 yaş	7
	15 yaş	8
	16 yaş	7
Ülke	İran	16
	Afganistan	14
	Irak	11
	Suriye	21
	Mısır	8
	Kazakistan	6
Toplam		76

Tablo 2'ye göre araştırmaya katılan 76 yabancı uyruklu öğrencinin 36'sı erkek, 40'ı kadındır. Katılımcılar farklı yaşlarda farklı sınıflarda olabildiği için katılımcılardan sınıf bilgisi yerine yaş bilgisi toplanmıştır. Katılımcıların 12'si 10 yaşında, 14'ü 11 yaşında, 15'i 12 ve 13 yaşında, 7'si 14 yaşında, 8'i 15 yaşında ve 7'si 16 yaşındadır. Katılımcılardan 16'sı İran, 14'ü Afganistan, 11'i Irak, 21'i Suriye, 8'i Mısır ve 6'sı Kazakistan vatandaşıdır.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama metafor yöntemi ile yapıldığı için öğrencilere benzetim kurabilecekleri bir cümleyi tamamlamaları istenmiştir. Yerli öğrenciler için "Okulumuzdaki yabancı uyruklu öğrenciler benim için …… gibidir/benzerdir. Çünkü ……" şeklinde verilen cümleyi tamamlaması istenmiştir. Yabancı uyruklu öğrenciler için ise "Okulumuzdaki yerli öğrenciler benim için ……. gibidir/benzerdir. Çünkü ……" şeklinde verilen cümleyi tamamlaması istenmiştir.

Verilerin Toplanması

Araştırma öncesi Pamukkale Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu tarafından 06/10/2020 tarih ve 93803232-622.02 nolu etik kurul izni alınmış ve araştırma başlatılmıştır. Araştırma esnasında Denizli ilinin merkez ilçeleri olan Pamukkale ve Merkezefendi ilçelerindeki ortaokullara gidilmiş, örneklem grubundaki öğrencilere ulaşılmış ve gönüllülük esasına dayalı olarak öğrencilerin cümleyi tamamlaması ve alt kısmına nedenini yazması istenmiştir. Yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçeyi çok iyi anlayamama ihtimaline karşı verilen cümle Farsça ve Arapça olarak da yazılmıştır. Arapça ve Farsça cevap vermek isteyen öğrencilerin cevapları gerekli dil uzmanları aracılığı ile Türkçeye çevrilmiştir. Verilerin toplanması esnasında verilen cevaplar öğrencilerin yaşı ve cinsiyeti ile kodlanmıştır. Burada yaş kullanılmasının nedeni yabancı uyruklu öğrencilerin Türk eğitim sistemindeki sınıf seviyesine uygun yaşta olmama durumudur. Örneğin 15 yaşındaki bir öğrenci 8. sınıf olması gerekirken 15 yaşındaki yabancı uyruklu bir öğrenci 6. sınıfta olabilmektedir.

Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında elde edilen verilerin analizinde mevcut durumu ortaya koymaya yarayan içerik analizi tekniği kullanılmıştır. İçerik analizi, verilerin birbirine benzeyen tema ve kodlar etrafında bir araya getirmek ve okuyucuların anlayabileceği bir biçimde organize ederek yorumlamadır (Yıldırım & Şimşek, 2013). Algıların ortaya konulması için öncelikle kodlar çıkarılmış, sonra benzer kodlar temalar altında birleştirilerek yorumlanmıştır. Elde edilen veriler arasından çarpıcı olanlar doğrudan alıntı şeklinde verilmiştir.

Geçerlik ve Güvenirlik

Nitel araştırmalarda tutarlılık (iç güvenilirlik), inandırıcılık (iç geçerlilik), aktarabilirlik (dış geçerlilik), onaylanabilirlik (dış güvenirlik) kriterleri geçerlik ve güvenirlik yerine esas alınmaktadır (Lincoln & Guba, 2005; Yıldırım ve Şimşek, 2013). Araştırmanın inandırıcılığı için uzman incelemesi kullanılmış ve dışarıdan bir araştırmacıdan

görüş alınmıştır. Araştırmanın aktarılabilirliği için veri toplama süreci, katılımcılar, verilerin analizi süreci ayrıntılı olarak anlatılmış, araştırmada ortaya çıkan bulgular daha önce yapılan araştırma bulgularıyla karşılaştırılmış ve yorumlanmıştır. Araştırmanın tutarlılığı için araştırma verileri iki araştırmacı tarafından da analiz edilerek sonuçlar karşılaştırılmış ve ortak karar verilen bulgular araştırmaya dâhil edilmiştir. İki araştırmacı arasındaki uyuşum yüzdesinin %70'in üzerinde olması, verilerin güvenirliğini artırma için önemlidir (Miles & Huberman, 1994). Araştırmacılar arasındaki uyum yüzdesi %80 çıkmıştır. Araştırmanın onaylanabilirliği için sorular katılımcılara tarafsız olarak yöneltilmiş ve hiçbir müdahale yapmadan cevaplar yazılı olarak teslim alınmıştır. Yabancı uyruklu öğrencilerin cümleleri Arapça ve Farsça dillerinde de yazılarak verilmiştir. Öğrencilere ait bilgiler öğrencilerin yaşı ve cinsiyeti ile kodlanmıştır. Örneğin 13 yaşındaki kız öğrencinin cevabı 13K olarak, 10 yaşındaki erkek öğrencinin cevabı 10E olarak kodlanmıştır.

Bulgular

Öğrenciler tarafından verilen cevaplar doğrultusunda toplamda 150 geçerli metafor elde edilmiş, elde edilen metaforlar olumlu ve olumsuz olarak gruplandırıldıktan sonra kendi içinde de kategorilere ayrılmıştır. Yerli öğrencilerin olumlu metaforları; çeşitlilik, arkadaş/dost, bilgi kaynağı, yardım bekleyen, katkı sağlayan, gizem dolu olmak üzere 6 kategoriye, olumsuz metaforları; tehlike, başarısız, tehdit, alt sınıf olmak üzere 4 kategoriye ayrılmıştır. Yabancı uyruklu öğrencilerin olumlu metaforları; arkadaş/dost, fayda sağlayan, bilgi kaynağı, koruyucu, yol gösterici olmak üzere 5 kategoriye, olumsuz metaforları; rahatsız edici ve tehdit olmak üzere 2 kategoriye ayrılmıştır. Elde edilen kategoriler Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Metaforlara Ait Kategoriler

Yerli öğrenciler tarafından verilen cevaplar			**Yabancı uyruklu öğrenciler tarafından verilen cevaplar**		
Olumlu		**48**	**Olumlu**		**70**
	Bilgi kaynağı	18		Arkadaş/Dost	32
	Arkadaş/Dost	14		Koruyucu	16
	Çeşitlilik	10		Bilgi kaynağı	9
	Yardım bekleyen	3		Yol gösterici	7
	Katkı sağlayan	2		Fayda sağlayan	6
	Gizem dolu	1			
Olumsuz		**23**	**Olumsuz**		**6**
	Tehdit	11		Rahatsız edici	3
	Alt sınıf	7		Tehdit	3
	Tehlike	3			
	Başarısız insan	2			
Nötr		**2**			
Toplam		**74**	**Toplam**		**76**

Tablo 3'e göre 74 yerli öğrenciden 48'i olumlu, 24'ü olumsuz, 2'si de nötr metafor kullanmıştır. Yabancı uyruklu 76 öğrenciden 70'i olumlu, 6'sı ise olumsuz metafor kullanmıştır.

Yerli öğrenciler tarafından kullanılan metaforlar ve metafor yorumları şu şekildedir:

Bilgi Kaynağı Kategorisine Ait Metaforlar

Yerli öğrencilerin çoğunluğu yabancı uyruklu öğrenciler hakkında bu kategoride metaforlar üretmiştir. Bu metaforlar arasında "sözlük", "kitap", "internet", "ansiklopedi", "öğretmen", "tarih", "günlük" metaforlarını kullanmışlardır. Öğrencilerin kullandıkları metaforlara ait yorumlar şu şekildedir: *"Bu öğrenciler benim için tarih gibidir. Çünkü onların geçmişini öğrenmek, gelecek hakkındaki yorumlarını öğrenmek hoşuma gidiyor. Ülkemizde savaş olmaması için ne yapmamız gerektiğini söylüyorlar bize. Sürekli bunları anlatıyorlar."* (11E). Başka bir öğrenci *"Bu öğrenciler benim için okunmamış kitap gibidir. Çünkü kitabın kapağı ne kadar sıkıcı olursa olsun içindeki güzel hikayeleri bilemeyiz. Açıp okumamız gerekir. Her kitap bize bir şeyler öğretir. Bunun için onları da dinlememiz gerekir ki bir şeyler öğrenelim."* (13K) şeklinde yorumlamıştır. Başka bir öğrenci *"Bu öğrenciler benim için kilitli bir günlük gibi. Çünkü onlar çok gizemliler ve her gün farklı bir şey öğreniyorum. Tek yapmamız gereken kilidini açmak. Kilidi açılan her çocuk bize bir şeyler öğretecektir."* (12K) şeklinde yorumlamıştır. Başka bir öğrenci ise *"Bu öğrenciler benim için lamba gibidir. Çünkü onlar yepyeni şeyler öğretirler ve bu bildikleri ile ışık gibi yanarlar. Bizi de aydınlatırlar. Onlar sayesinden onların yemeklerini, kıyafetlerini, günlük yaşamlarını öğreniyoruz. Farklı şeyler öğretiyorlar bize."* (11E) şeklinde yorumlamıştır.

Arkadaş/Dost Kategorisine Ait Metaforlar

Yerli öğrencilerin arkadaş/dost kategorisinde ürettikleri metaforlar "çiçek", "kedi", "oyuncak", "kitaplık", "şarkı" "balon" olarak belirlenmiştir. Öğrencilerin kullandıkları metaforlara ait yorumlar şu şekildedir: *"Bu öğrenciler benim için balon gibidir. Çünkü balon bazen sizin en yakın arkadaşınız olabilir. Onlar da bizim için bazen en yakında arkadaşımız gibi olabiliyor. Anlayabildikleri zaman her şeyi konuşuyoruz onlarla. Bazen bizi anlamıyorlar."* (11K). Bir başka öğrenci *"Bu öğrenciler benim için oyuncak gibidir. Çünkü oyuncaklar bizim en iyi arkadaşlarımızdır. Onlarla iyi vakit geçiririz."* (12K) şeklinde yorumlamıştır. Başka bir öğrenci ise *"Bu öğrenciler benim için çiçek gibidir. Çünkü çiçekler hep arkadaşça geçinir. Biz de arkadaşça geçinmeliyiz. Onlar bizimle arkadaş olmak istiyorlar. Bizler de onlarla arkadaş olmalıyız."* (11E) şeklinde yorumlamıştır.

Çeşitlilik Kategorisine Ait Metaforlar

Yerli öğrencilerin bir kısmı sınıfında bulunan yabancı uyruklu öğrencileri çeşitlilik olarak görmüştür. Bunun için "siyah içindeki beyaz", "çiçek tarlası", "internet", "yemek", "tablo", "ayna" metaforlarını kullanmışlardır. Öğrenciler bu metaforları şu şekilde yorumlamıştır: *"Bu öğrenciler benim için tablo gibidir. Çünkü tablonun içinde her*

renkten çizgi vardır. Bir bütün oluşturduklarında güzel görünürler. Renkleri ayrı ayrı düşündüğümüzde o kadar da güzel değildir." (10K). Bir başka öğrenci *"Bu öğrenciler benim için ayna gibidir. Onların bizden bir farkı yoktur. Hepimiz insanız ama onlar zorluk yaşamışlar. Buraya gelerek bizim sınıfımıza katıldılar. Sınıfımıza değişiklik oldu. Bizim gibi ders dinlemeye çalışıyorlar ama farklılar."* (13E) şeklinde yorumlamıştır. Bir başka öğrenci ise çeşitliliğe vurgu yaparak internet metaforunu *"Bu öğrenciler benim için internet gibidir. İnternette nasıl ki her türlü bilgiyi bulabiliyoruz. Bizim sınıfımız da artık böyle. 3 farklı ülkeden öğrenci var. Her yerden öğrenci olması çok güzel bir şey."* (12K) şeklinde yorumlamıştır.

Yardım Bekleyen Kategorisine Ait Metaforlar

Yerli öğrenciler sınıflarındaki yabancı uyruklu öğrencileri yardım bekleyen kişiler olarak görerek bu kategoride çeşitli metaforlar üretmişlerdir. Bu metaforlar "birbirine dolanmış ip", "hayalet" şeklinde olmakla birlikte öğrencilerin kullandıkları metaforlara ait yorumları şu şekildedir: *"Bu öğrenciler benim için birbirine dolanmış ip gibidir. Çünkü onlar ne durumda olduklarının farkında değildir. Bizim onlara yardım ederek onların sorunlarını çözmemiz gerekir. İpi çözünce onlar da rahatlayacaktır."* (13E). Başka bir öğrenci ise *"Bu öğrenciler benim için hayalet gibidir. Çünkü varlıkları ile yoklukları aynı. Korkuyorlar ve yardım bekliyorlar. Sınıfta kendi düşüncelerini söyleyemiyorlar. Bizim onlara yardım etmemiz gerekiyor."* (12K) şeklinde yorumlamıştır.

Katkı Sağlayan Kategorisine Ait Metaforlar

Yerli öğrenciler sınıflarındaki yabancı uyruklu öğrencilerle ilgili katkı sağlayan kişiler olarak çeşitli metaforlar üretmişlerdir. Bu metaforlar "arı" şeklindedir. Öğrencilerin bu metaforlara ait yorumları şu şekildedir: *"Bu öğrenciler benim için arı gibidir. Çünkü arılar çalışkandır. Bunların aileleri ülkemize gelerek çalışıyorlar ve ülkemizin gelişmesini sağlıyorlar. Onlara çok iş yaptırıyoruz."* (10K) şeklinde yorumlamıştır.

Gizem Dolu Kategorisine Ait Metaforlar

Yerli bir öğrenci sınıflarındaki yabancı uyruklu öğrencilerle ilgili gizemli olduklarına dair "taş" metaforunu üretmiştir. Bu metafora ait öğrenci yorumu şu şekildedir: *"Bu öğrenciler benim için taş gibidir. Çünkü taş olduğu yerde durur ve ne olacağı belli olmaz. Taş insana zarar verebilir aynı zamanda işine de yarayabilir. Kimin ne olduğunu anlamak zordur."* (12E).

Tehdit Kategorisine Ait Metaforlar

Yerli öğrenciler sınıflarındaki yabancı uyruklu öğrenciler ile ilgili olumsuz olarak tehdit kategorisinde "su" metaforlar kullanmışlardır. Bu metaforlarla ilgili öğrencilerin yorumları şu şekildedir: *"Bu öğrenciler benim için su gibidir. Çünkü su faydalı gibi görünse de aslında çok su bizi boğabilir. Sayıları arttıkça korkuyorum."* (11E) şeklinde yorumlamıştır.

Tehlike Kategorisine Ait Metaforlar

Yerli öğrenciler sınıflarında yabancı uyruklu öğrencilerle ilgili ürettikleri olumsuz metaforlardan tehlike kategorisindeki metaforlar "yanardağ" şeklindedir. Bu metaforlara ait öğrenci yorumları şu şekildedir: *"Bu öğrenciler benim için yanardağ gibidir. Çünkü yanardağ aktif hâle geldiğinde etrafına zarar verir."* (13E) şeklinde yorumlamıştır.

Alt Sınıf Kategorisine Ait Metaforlar

Yerli öğrenciler sınıflarındaki yabancı uyruklu öğrenciler ile ilgili alt sınıf kategorisinde "karınca", "toprak", "siyah renk", "merdiven" gibi metaforlar kullanmışlardır. Bu metaforlar ile ilgili öğrenci yorumları şu şekildedir: *"Bu öğrenciler benim için karınca gibidir. Çünkü karıncaları herkes ezer. Biz de onları görmeyiz ve ezer geçeriz."* (13E). Başka bir öğrenci *"Bu öğrenciler benim için siyah renk gibidir. Çünkü tenleri kara. Bize benzemiyorlar. Siyah renkli bu kişiler bizim ülkemize uygun değil."* (11E) şeklinde yorumlamıştır.

Başarısız İnsan Kategorisine Ait Metaforlar

Yerli öğrenciler sınıflarındaki yabancı uyruklu öğrenciler ile ilgili başarısız insan kategorisinde "tembel hayvan" ve "boş sayfa" metaforlarını üretmişlerdir. Bu metaforlarla ilgili öğrencilerin yorumları şu şekildedir: *"Bu öğrenciler benim için tembel hayvan gibidir. Çünkü hiç çalışmıyorlar. Derste hiç konuşmuyorlar. Sınavlarda hep düşük not alıyorlar. Onlar sınıfımızın başarısını düşürüyor."* (10K). Diğer öğrenci ise *"Bu öğrenciler benim için boş sayfa gibidir. Çünkü onlar hiç öğrenmiyorlar. Sürekli boş boş oturuyorlar. Hiç öğrenmek için çaba göstermiyorlar."* (12E) şeklinde yorumlamıştır.

Yabancı uyruklu öğrenciler tarafından yerli öğrenciler için kullanılan metafor ve metafor yorumları şu şekildedir:

Nötr Metaforlar

Olumlu ve olumsuz şeklinde gruplandırılan metaforların dışında kalan iki adet nötr metafor bulunmaktadır. Bu metaforlar "kâğıt" ve "şiir kitabı" şeklindedir. Bu metaforlarla ilgili öğrencilerin yorumları şu şekildedir: *"Bu öğrenciler benim için kâğıt gibidir. Çünkü varlıklarını biliyorum ama hissetmiyorum. Bana bir zararları yok. Bizim için varlıkları ile yoklukları arasında bir fark yok."* (11K). Diğer öğrenci ise *"Bu öğrenciler benim için şiir kitabı gibidir. Çünkü şiir kitabında şiir okur gibi tüm duyguları aynı anda yaşayabilirsin. Kitabı okuduktan sonra rafa kaldırırsın ve duygular kaybolur."* (12K) şeklinde yorumlamıştır.

Yabancı uyruklu öğrencilerin sınıflarında bulunan yerli öğrenciler ile ilgili ürettikleri metaforlara ait yorumlar aşağıda verilmiştir.

Arkadaş/Dost Kategorisine Ait Metaforlar

Yabancı uyruklu öğrenciler sınıflarındaki yerli öğrencilerle ilgili arkadaş/dost kategorisinde "masal", "toprak", "ayna", "yıldız", "tatlı biber", "gül", "su" metaforlarını

kullanmışlardır. Bu metaforlara ait öğrenci yorumları şu şekildedir: *"Bu öğrenciler benim için gül gibidir. Çünkü gül çok güzeldir ve çok narindir. Benim arkadaşlarım da çok güzel ve çok narinler. Benimle arkadaşlık yapıyorlar."* (12K). Başka bir öğrenci *"Bu öğrenciler benim için yıldız gibidir. Çünkü bizi çok seviyorlar. Gökyüzündeki yıldızlar gibi çok oluyoruz onlarla. Oyun oynuyoruz. Çok iyi arkadaşlar."* (10K) şeklinde yorumlamıştır. Başka bir öğrenci ise *"Bu öğrenciler benim için su gibidir. Çünkü ihtiyacım olduğu her zaman yanımda oluyorlar. Benimle ilgileniyorlar. Onları çok seviyorum."* (12E) yorumu ile yabancı uyruklu öğrencilerin kendisi ile ilgilendiğini ve yanında olduğunu söyleyerek arkadaşlıklarını vurgulamıştır.

Koruyucu Kategorisine Ait Metaforlar

Yabancı uyruklu öğrenciler, sınıflarındaki yerli öğrenciler ile ilgili koruyucu kategorisinde "aslan", "asker", "kafes", "şemsiye", "gözlük" metaforlarını kullanmışlardır. Bu metaforlara ait öğrenci yorumları şu şekildedir: *"Benim için bu öğrenciler şemsiye gibidir. Çünkü bizim ülkemizde fırtına çıktı ve onlar bizi bu fırtınadan koruyorlar."* (15E). Başka bir öğrenci *"Bu öğrenciler benim için asker gibidir. Çünkü bizi korumak için savaşıyorlar."* (11K) şeklinde yorumlamıştır. Başka bir öğrenci *"Bu öğrenciler benim için gözlük gibidir. Çünkü güneş gözlüğü gözlerimizi korur ve onlar da bizi zararlı şeylerden koruyorlar. Onlar bizim iyi arkadaşlarımız."* (12E) şeklinde yorumlamıştır. Başka bir öğrenci ise *"Bu öğrenciler benim için kafes gibidir. Çünkü bizi öldürmek isteyen kişilerden korumak için kafese koydular. Savaş bitince tekrar geri dönebileceğiz."* (10K) şeklinde yorumlamıştır.

Bilgi Kaynağı Kategorisine Ait Metaforlar

Yabancı uyruklu öğrenciler, sınıflarındaki yerli öğrenciler ile ilgili bilgi kaynağı kategorisinde "poster", "kitap", "sözlük", "baba", "arı" "bilgisayar" metaforlarını kullanmışlardır. Bu metaforlarla ilgili öğrenci yorumları şu şekildedir: *"Bu öğrenciler benim için sözlük gibidir. Çünkü bilmediğim bir şey olduğunda bana hemen söylüyorlar. Yeni şeyler öğretiyorlar bana."* (11K). Başka bir öğrenci *"Bu öğrenciler benim için poster gibidir. Çünkü karşımızda asılı duruyorlar ve onların dilini, örf ve adetlerini öğrenebiliyoruz. Her gün bize Türkiye hakkında bir şey öğretiyorlar."* (14E) şeklinde yorumlamıştır. Başka bir öğrenci ise *"Bu öğrenciler benim için bilgisayar gibidir. Çünkü ne öğrenmek isterseniz onun içinde vardır. Türk öğrenciler her şeyi biliyorlar."* (12K) şeklinde yorumlamıştır.

Yol Gösterici Kategorisine Ait Metaforlar

Yabancı uyruklu öğrenciler, yerli öğrenciler ile ilgili yol gösterici kategorisinde "harita", "pusula", "ayna", "yıldız", "kitap", "ışık" metaforlarını üreterek şu şekilde yorumlamışlardır: *"Bu öğrenciler benim için ışık gibidir. Çünkü bize yol gösteriyorlar. Gideceğimiz yolu aydınlatıyorlar."* (11K). Başka bir öğrenci *"Bu öğrenciler benim için ayna gibidir. Çünkü aynaya baktığımızda bizi gösterir. Bize geleceği gösterirler."* (12E) şeklinde yorumlamıştır. Başka bir öğrenci ise *"Bu öğrenciler benim için harita gibidir. Çünkü bana yol gösterirler ve beni seviyorlar."* (13E) şeklinde yorumlamıştır. Başka bir öğrenci ise *"Bu*

öğrenciler benim için kitap gibidir. Çünkü kitap okudukça ne olacağımızı görebiliriz. Kitap okumazsak yolunu kaybetmiş gemi gibi oluruz." (13K) şeklinde yorumlamıştır.

Fayda Sağlayan Kategorisine Ait Metaforlar

Yabancı uyruklu öğrenciler, sınıflarındaki yerli öğrenciler ile ilgili fayda sağlayan kategorisinde "süt, "gölge", "araba", "bardak", "gemi" gibi metaforlarını kullanmışlardır. Bu metaforlara ait öğrenci yorumları şu şekildedir: *"Bu öğrenciler benim için gemi gibidir. Çünkü gemi insanları taşıyıp gitmek istediği yere götürür. Bizim istediğimiz yere gitmemiz için yardımcı oluyorlar."* (12E). Başka bir öğrenci *"Bu öğrenciler benim için gölge gibidir. Çünkü bizi gölge gibi takip ederler ve bizim neye ihtiyacımız varsa hemen bizim ihtiyacımızı giderirler."* (13K) şeklinde yorumlamıştır. Başka bir öğrenci ise *"Bu öğrenciler benim için süt gibidir. Çünkü süt vücudumuzu temizler. Onlar da bizim için iyi şeyler yapıyorlar. Sağlıklı olmamızı sağlıyorlar."* (12E) şeklinde yorumlamıştır.

Rahatsız Edici Kategorisine Ait Metaforlar

Yabancı uyruklu öğrenciler, sınıflarındaki yerli öğrenciler ile ilgili olumsuz olarak rahatsız edici kategorisinde "toz", "yabancı müzik" metaforlarını kullanmışlardır. Bu metaforlara ait öğrenci yorumları şu şekildedir: *"Bu öğrenciler benim için toz gibidir. Çünkü toz gibi bizi kirletiyorlar. Bizi değiştirmeye çalışıyorlar. Rahatsız oluyorum."* (12K). Başka bir öğrenci ise *"Bu öğrenciler benim için yabancı müzik gibidir. Çünkü ne dediğini anlamayız. Ben de onları anlamıyorum. Her söylediklerinden çekiniyorum."* (13E) şeklinde yorumlamıştır.

Tehdit Kategorisine Ait Metaforlar

Yabancı uyruklu öğrencilerin, yerli öğrencilerle ilgili olumsuz olarak tehdit kategorisindeki "kamçı", "bomba" metaforlarına yönelik yorumları şu şekildedir: *"Bu öğrenciler benim için kamçı gibiler. Çünkü şu an duruyorlar ama bize ne zaman vuracakları belli değil."* (14E) şeklinde yorumlamıştır.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Türkiye'de bulunan yabancı uyruklu öğrencilerin ve yerli öğrencilerin metaforik algılarını ortaya koymayı amaçlayan bu çalışmada yerli ve yabancı uyruklu öğrencilerin olumlu benzetimler yaptıkları söylenebilir. Bu durum öğrencilerin sınıf içerisinde birbirlerine karşı olumlu algılara sahip olduklarını göstermektedir. Daha derinlemesine incelendiğinde yerli öğrencilerin yabancı uyruklu öğrenciler hakkında olumlu olarak bilgi kaynağı şeklinde gördüğü ortaya konulmuştur. Olumsuz kategoride ise tehdit olarak ön plana çıkmaktadır. Yabancı uyruklu öğrenciler tarafından ise olumlu olarak arkadaş/dost olarak görüldüğü, olumsuz olarak ise rahatsız edici ve tehdit olarak görüldüğü ortaya konulmuştur. Bu durumda yerli öğrencilerin yabancı uyruklu öğrencilerden bilgi edindiği ve bu öğrencileri yeni bilgiler keşfetmek için bir fırsat olarak gördüğü söylenebilir. Yabancı uyruklu öğrencilerin ise yerli öğrencileri arkadaş/dost olarak gördüğü ve ihtiyacı olan yakınlığı hissettiği söylenebilir. Aynı zamanda

öğrencilerin ürettikleri metaforların az çeşitlilik göstermesi öğrencilerin bu konuda farklı bakış açıları üretmediklerini, genellikle toplulukçu bir yapı ile benzer fikirlerde olduklarını veya birbirlerini fazla tanımadıklarını göstermektedir.

Yerli öğrenciler için kategoriler ve metaforlar göz önünde bulundurulduğunda öğrencilerin, yabancı uyruklu öğrencilerin kültürleri, gelenek görenekleri, ülkelerinin durumları ve günlük yaşantıları hakkında bilgi edindikleri, sınıf ortamı içerisinde sorunsuz iletişim için çaba gösterdikleri, onların farklı olmalarının farkında oldukları, yaşadıkları zorlukları anlamaya çalıştıkları fakat her ne kadar yakın hissetseler de iletişim kuramadıkları için bilinmezlikleri yaşadıkları ve bu kişilerin Türkiye'nin gelişimine katkı sağlamaya çalıştıklarını bilmeleri konusunda fikir belirttikleri ileri sürülebilir. Öğretmenlere uygulanan başka bir çalışmada da (Yurdakul & Tok, 2018) bu sorunlar öğretmenler tarafından ortaya konulmuştur. Bunların aksine, yabancı uyruklu öğrencilerin Türkiye'de, ilinde veya sınıfında olmasından, sayıca çoğalmaya başlamalarından rahatsızlık duyduğunu ve nasıl kötü bir durum ile baş başa kalabileceği konusundaki bilinmezlikleri ile tedirgin olduğunu da düşünmektedirler. Aynı zamanda yabancı uyruklu öğrencilerin akademik başarısızlıklarını da göz önünde bulundurarak kendinden düşük gören öğrenciler ve yabancı uyruklu öğrencilerden her an bir tehlike gelebileceğini düşünen öğrenciler de bulunmaktadır. Bu durum istenmeyen davranış gösteren öğrenciler olarak yabancı uyruklu öğrencilerde gözlenen bir davranıştır (Delen & Ercoşkun, 2020). Bu durumda yerli öğrencilerin yabancı uyruklu öğrenciler ile ilgili yakından ilgilendikleri, bilgi edinmeye çalıştıkları fakat bunun yanında tedbirli davranmaya çalıştıkları söylenebilir.

Sınıfta yabancı uyruklu öğrencilerin olması ile çeşitliliğin bilgi edinme ve yeni bir kültürü tanıma noktasında bir fırsat olarak görülmesi kültürel değerlere duyarlı eğitim uygulamaları kapsamında da incelenmektedir. Öğrenciler bu fırsatı değerlendirerek yeni bilgiler öğrenmeye çalışmaktadır. Bu davranış öğrencilerin gelecekte farklılıklara saygılı, çeşitliliği bir fırsat olarak gören bir yapıda yetişeceklerini göstermektedir. Öğrencilerin metaforik algılarının nedeni çevreleri veya medya iletişim araçları olabilir. Bu durum yerli öğrencilerin misafirperverlik davranışı ile de açıklanabilir (Kurtoğlu-Karataş & Güngör-Aytar, 2017). Ortaya çıkan bu algılar ise öğrencilerin kendi kültüründe olmayan kişiler ile ilgili düşüncelerini ve sonrasında da davranışlarını etkileyebilir. Çoğunlukla olumlu algıya sahip olan bu öğrencilerin farklılıklara karşı kapsayıcı bir bakış açısı ile davranış sergileyecekleri söylenebilir. Farklı bir kültürü algılama ve bu kültüre karşı uyum sağlama eğiliminde olan kişiler uyum sağlamaya çalışan kişilerdir.

Yabancı uyruklu öğrenciler açısından değerlendirildiğinde ise yerli öğrencilerin en çok arkadaş/dost olarak görüldüğü, bu algıya neden olan davranışın ise yakın arkadaşlık kurma davranışı olduğu söylenebilir. Yabancı uyruklu öğrenciler aynı zamanda korunduğu noktasında bir algıya sahiptir. Bu durum ise savaş nedeniyle ülkesinden ayrılmak zorunda olan öğrencilerin bulunması nedeniyle olduğu söylenebilir. Bunula

birlikte farklı bir ülkeye göç ederken dil ve din bağlamında seçicilik olduğu bilinmektedir (Alyılmaz, Biçer, & Çoban, 2015; Çelik, 2019; Tekelioğlu, Başer, Örtlek, & Aydınlı, 2012; Tok & Yıgın, 2013). Yabancı uyruklu öğrencilerin seçerek geldikleri Türkiye'de olumsuz algıların az olması da beklenen sonuçlar arasındadır. Aynı şekilde yerli öğrenciler tarafından bilgi verildiği, yol gösterildiği ve fayda sağlandığı noktasında da algılar mevcuttur. Genel anlamda değerlendirildiğinde yabancı uyruklu öğrencilerin olumlu algılarının yerli öğrencilerin yardımsever davranışları nedeniyle oluştuğu söylenebilir. Benzer şekilde öğretmenler üzerinde yapılan çalışmada da (Demirtaş, 2019) öğretmenlerin yardımsever, misafirperver algıları ortaya konulmuştur. Bu durumu misafirperverlik değeri ile açıklanabileceği gibi empati ile de açıklanabilir. Öğretmenler üzerinde yapılan başka bir çalışmada da öğretmenlerin empati kurması ile ilgili bir öneride bulunulmuştur (Sezgin & Yolcu, 2016). Buna karşın çok az olsa da olumsuz algılar da mevcuttur. Bu algılar genellikle tedirgin davranışların kaynağı olarak görülebilir. Farklı bir ülkede bilinmez bir ortamda eğitim öğretim sürecine katılmanın öğrencide yarattığı tedirginlik bu algıya neden olmuş olabilir. Bu tedirginlik farklı eğitim seviyesinde sosyo ekonomik olarak da karşımıza çıkmaktadır (Yardımcıoğlu, Beşel, & Savaşan, 2017).

Göçmen öğrencilerin göç ettikleri ülkede ön yargılarla karşılaşması beklenen bir durumdur. Avusturya gibi çokkültürlü bir toplumda bile göçmen öğrencilerin ön yargılarla karşılandığı belirlenmiştir (Mansouri & Jenkins, 2010). Bu ön yargıların en aza indirilmesi ise ortamdaki etkileşim içinde bulunulan diğer kişilerin davranışları ile gerçekleşir. Yabancı uyruklu öğrencilerin genel anlamda olumlu algı içinde olması bu öğrencilerin uyum sağlama süreçlerine katkıda bulunacaktır. Aynı zamanda okulun, sınıfın ve toplumun kurallarına uygun davranma eğiliminde olacaklardır. Başka çalışmalar kurallara uymayan göçmenlerin akran zorbalığına maruz kaldığını (Hijern, ve diğerleri, 2013) gösterirken araştırma kapsamında ortaya çıkan olumlu algıların akran zorbalığı gibi istenmeyen durumların önüne geçeceği söylenebilir. Böylece toplumsal çatışmaların da önlenmesi olasıdır. Diğer bir bakış açısı ile bakıldığında yabancı uyruklu öğrencilerin farklı bir ülkede olması ve ürkek davranması nedeniyle gerçek algılarını ortaya koyamamış ve kötü bir görüş yazmak istememiş olması da muhtemeldir. Bu durum Lysgard tarafından (1955; akt; Güçlü, 1996) açıklanan yaklaşımla da açıklanabilir. Bu yaklaşıma göre farklı bir ülkede yaşayan yabancı uyruklu öğrenciler U eğrisine göre uyum aşamalarını yaşamaktadır. İlk aşamada öğrenciler uyum sürecini pozitif görmekte ve rahat olmaktadır. Ortaokul öğrencilerinin bu aşamada olmaları muhtemeldir. İkinci aşamada ise yabancı uyruklu öğrencilerin yalnız ve mutsuz hissettikleri dönemdir. Olumsuz benzetimler gerçekleştiren öğrencilerin bu aşamada oldukları söylenebilir. Fakat bu öğrenciler de üçüncü aşamaya geldiklerinde yine pozitif anlamda bir süreç gerçekleştireceklerdir.

Genel olarak incelendiğinde ise gerek yabancı uyruklu öğrenciler gerekse de yerli öğrenciler tarafından olumlu bir algı içerisinde oldukları bu durumun ise sınıf içerisinde olumsuz durumların oluşmasının önüne geçtiği söylenebilir.

Araştırma sonucu elde edilen bulgular kapsamında araştırmacılar için farklı bölgelerde benzer çalışmaları gerçekleştirmesi ve sonuçları karşılaştırması, farklı okul seviyelerinde öğrencilerin metaforik algılarını incelemesi, metaforik algıları okul akademik başarı veya sosyo ekonomik düzeye göre karşılaştırması, yabancı uyruklu öğrencilerin geldiği ülkeye göre karşılaştırması, öğretmenlerin yabancı uyruklu öğrencilere karşı metaforik algılarının incelenmesi önerilebilir. Uygulayıcılar için olumlu algıları desteklemek, öğrencilerin birbirlerine karşı saygılı, evrensel değerlere sahip olarak yetişmesi amacıyla kültürel değerlere duyarlı eğitim uygulamalarını gerçekleştirmesi, farklılıkların zenginliğinin öğrenciler tarafından benimsenmesinin desteklenmesi önerilmektedir.

Kaynakça

ALYILMAZ, S., BİÇER, N. & ÇOBAN, İ. (2015). Atatürk Üniversitesinde Öğrenim Gören Kırgız Öğrencilerin Türkçe ve Türkiye'ye Yönelik Görüşleri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 4(1), 328-338.

BALCI, A. (2003). Eğitim örgütlerinde yeni bakış açıları. *Kuram-Araştırma İlişkisi II. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, (33), 26-61.

ÇELİK, Ö. (2019). Yabancı Uyruklu Öğrenciler ile Türk Öğrencilerin Birbirleri Hakkındaki Eğitim Algılarının Karşılaştırılması. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 8(1), 559-580.

DELEN, A. & ERCOŞKUN, M. H. (2020). Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Bulunduğu İlkokullarda İstenmeyen Öğrenci Davranışlarının Nicel Açıdan İncelenmesi. *KSÜSBD*, 572-599. doi:10.33437/ksusbd.649281

DEMİRTAŞ, S. (2019). *Sınıf Öğretmenlerinin Suriyeli Öğrencilere İlişkin Metafor Algılarının İncelenmesi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi)*. Konya: Necmettin Erbakan Üniversitesi.

GAY, G. (2000). *Culturally Responsive Teaching*. New York: Teachers College Press.

GAY, G. (2002). Preparing for Culturally Responsive Teaching. *Journal of Teacher Education*, 53(2), 106-116.

GÖKMEN, M. E. (2005). Yabancı Dil Öğretiminde Kültürlerarası İletişimsel Edinç. *Dil Dergisi,* 128, 69-77.

GÜÇLÜ, N. (1996). Yabancı Öğrencilerin Uyum Problemleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12, 101-110.

HIJERN, A., RAJMIL, L., BERGSTRÖM, M., BERLIN, M., GUSTAFSSON, P. A. & MODIN, B. (2013). Migrant density and well-being: A national school survey of 15 years olds in Sweeden. *The European Journal of Public Health*, 23(5), 823-828.

KONDA. (2017, Temmuz). *Türkiye 100 Kişi Olsaydı.* Mayıs 5, 2020 tarihinde KONDA | Araştırma ve Danışmanlık: https://konda.com.tr/tr/rapor/turkiye-100-kisi-olsaydi/ adresinden alındı

KOTLUK, N. & KOCAKAYA, S. (2018). Türkiye için Alternatif Bir Anlayış: Kültürel Değerlere Duyarlı Eğitim. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 749-789.

KURTOĞLU-KARATAŞ, B. & GÜNGÖR-AYTAR, F. A. (2017). Lise Öğrencilerinin Göçmen Kavramına İlişkin Algılarının İncelenmesi: Bir Metafor Analiz Çalışması. *Bildiri Özetleri Kitabı* (s. 333-334). Denizli: Ejer Congress.

LINCOLN, Y. S. & GUBA, E. G. (2005). Paradigmatic controversies, contradictions and emerging confluences. N. K. Denzin, & Y. Lincoln (Dü) içinde, *The Sage Handbook of Qualitative Research (3rd Ed.)*. CA: Sage Publications.

MANSOURI, F. & JENKINS, L. (2010). Schools as Sites of Race Relations and Intercultural Tension. *Australian Journal of Teacher Education*, 35(7), 93-108. doi:http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2010v35n7.8

MILES, M. B. & HUBERMAN, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded Sourcebook.* (2. b.). CA: Sage.

PEWEWARDY, C. & HAMMER, P. C. (2003). Culturally Responsive Teaching for American Indian Students. *ERIC Digest*, 1-9.

SEZGİN, A. A. & YOLCU, T. (2016). Göç ile gelen uluslararası öğrencilerin sosyal uyum ve toplumsal kabul süreci. *Humanitas: International Journal of Social Sciences*, 4(7), 419-438.

TEKELİOĞLU, S., BAŞER, H., ÖRTLEK, M. & AYDINLI, C. (2012). Uluslararası Öğrencilerin Ülke ve Üniversite Seçiminde Etkili Faktörler: Vakıf Üniversitesi Örneği. *Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, 4(2), 1309-8039.

TOK, M. & YIGIN, M. (2013). Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Türkçe Öğrenme Nedenlerine İlişkin Bir Durum Çalışması. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 8, 132-147.

UNHCR. (2019, Temmuz). *UNHCR BM Mülteci Örgütü*. Aralık 6, 2019 tarihinde UNHCR Türkiye İstatistikleri: https://www.unhcr.org/tr/unhcr-turkiye-istatistikleri adresinden alındı

VONTA, T. (2009). Building Teacher's Capacity for Quality Education - Condition for Inclusiveness. *Inter Network Conference* (s. 156-167). Spain: LJUBLJANA Conference Proceedings.

YARDIMCIOĞLU, F., BEŞEL, F. & SAVAŞAN, F. (2017). Uluslararası Öğrencilerin Sosyo-Ekonomik Problemleri ve Çözüm Önerileri (Sakarya Üniversitesi Örneği). *Akademik İncelemeler Dergisi*, 12(1), 203-254.

YILDIRIM, A. & ŞİMŞEK, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

YURDAKUL, A. & TOK, T. N. (2018). Öğretmen Gözüyle Mülteci/Göçmen Öğrenci. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi*, 9(2), 46-58.

MİLLÎ EĞİTİM ● Cilt: 51 ● Bahar/2022 ● Sayı: 234, (1507-1528)

SINIF ÖĞRETMENİ ADAYLARININ ÇOCUK EDEBİYATI TÜRLERİNE GÖRE OYUNCAK KİTAP HAZIRLAMA DENEYİMLERİ

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Meral GÖZÜKÜÇÜK[1]

1 Dr. Öğr. Üyesi, Manisa Celal Bayar Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı, Manisa, Türkiye, meralyaprak@gmail.com ORCID: 0000-0002-1620-5073.

Geliş Tarihi: 20.12.2020 **Kabul Tarihi:** 10.03.2021 **DOI:** 10.37669 milliegitim.843948

Öz: Oyun, öğrenmeye karşı isteği arttıran ve çocukların daha iyi öğrenmelerini sağlayan etkili yollardan birisidir. Çocuklar oyun aracılığıyla yaşantı edinebilmekte ve eğlenerek daha kalıcı öğrenebilmektedir. Oyunun, çocuğun hayatındaki öneminden yola çıkarak oyuncak kitapların sunulması çocuklarda okuma isteği oluşturabilir. Sınıf öğretmenleri, öğrencilerine oyuncak kitap sunarak onların okumaya yönelik ilgisini arttırabilir. Hizmet öncesi eğitimlerinde oyuncak kitap hazırlayan öğretmen adayları bu konuda beceri kazanabilir. Bu çalışmanın amacı sınıf öğretmeni adaylarının oyuncak kitap hazırlama deneyimleri ile ilgili görüşlerini belirlemektir. Bu araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Çalışma grubunu 2019 yılı bahar döneminde Kafkas Üniversitesi Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı'nda öğrenim gören 2.sınıf öğrencileri (n=84) oluşturmaktadır. Sınıf öğretmeni adayları dörder kişilik gruplar hâlinde çocuk edebiyatı türlerine göre oyuncak kitap hazırlamışlardır. 14 hafta süren çalışmanın sonunda gönüllü olan sınıf öğretmeni adaylarının (n=52) görüşleri alınmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre oyuncak kitap hazırlama deneyimlerinin sınıf öğretmeni adaylarına katkıları; çocuk kitabı alırken/seçerken nelere dikkat edileceğini öğrenme, çocuk kitabında bulunması gereken içerik ve biçim özelliklerine göre çocuk kitabının nasıl hazırlanacağını öğrenme, çocuk kitabı hazırlamanın çok zor bir iş olduğunu anlama, oyuncak kitap tasarlamanın el becerisi ve yaratıcılık gerektirdiğini anlama, oyuncak kitap hazırlamayı öğrenme, öğretmenlik mesleğini yaparken öğrencilerine oyuncak kitap tasarlayacağını belirtme, kâğıt kullanmadan farklı malzemelerle kitap hazırlayabilme becerisi kazanma şeklindedir.

Anahtar Kelimeler: çocuk edebiyatı, çocuk kitabı, oyuncak kitap hazırlama, sınıf öğretmeni adayı

PRESERVICE CLASSROOM TEACHERS' EXPERIENCES OF DESIGNING TOY BOOKS ACCORDING TO TYPES OF CHILDREN'S LITERATURE

Abstract:

Based on the importance of games in children's lives, presentation of toy books can create a desire for reading in children. By offering them toy books, classroom teachers can increase their students' interest in reading. The aim of this study is to determine preservice classroom teachers' views related to their experiences of designing toy books. A case study, which is one of the qualitative research methods, was used in this research. The study group consisted of second-year students (n=84) attending the Classroom Teaching Department at Kafkas University in 2019. The preservice teachers designed toy books according to types of children's literature. At the end of the study, which lasted 14 weeks, the views of preservice teachers who volunteered (n=52) were obtained. The results show that the preservice teachers benefited from their experiences of designing toy boks. They acquired skills in learning what to consider when choosing children's books, learning how to design children's books according to the content and stylistic features that should appear in them, learning how to design toy books, explaining to their students that they would design toy books while practising the teaching profession, and being able to design books with different materials without using paper.

Keywords: children's literature, children's books, designing toy book, preservice classroom teacher

Giriş

Okullar toplumun beklentilerini karşılayan, öğrencilerin memnun olabilecekleri, severek gelebilecekleri ve kendilerini rahat hissedebilecekleri kurumlar olmalıdır (Döş, 2013). Öğrencilerin okula isteyerek gelmeleri için okulda kendilerini mutlu hissetmeleri önemlidir. Öğrencilerin eğlenerek öğrenmelerini sağlayacak öğrenme ortamları ve materyallerle okulda mutlu olmaları sağlanabilir.

Çocukların eğitim ortamlarında ya da diğer ortamlarda yaparak yaşayarak öğrenmelerini sağlayacak etkinliklerden birisi olan oyun, çocukların en sevdikleri etkinliktir (Kamaraj, 2000). Geçmişten günümüze oyunlarda; oyun oynanan yerler, grup oyunundan bireysel oyuna geçiş, ebeveyn katılımının ve oyuncak sayısının artması, oyuncakların el yapımı veya doğal nesnelerden yapılmış olmasından ziyade satın alınma şeklinde olması gibi değişimler söz konusu olmakla birlikte oyun zamanının dersler

ve işler dışında kalan zaman olarak görülmesi değişmeyen durumların arasındadır (Lindberg, 2012). Öğretmenler, oyun zamanının sadece dersler dışında geçirilen zaman olarak görülmesi durumunu değiştirilebilir. Sınıf öğretmenleri, oyunu sınıf içinde veya sınıf dışında derslerle bütünleştirerek eğlenceli birer araç olarak kullanabilirler.

İlkokulun en önemli amaçları; temel dil becerileri, dört işlem becerisi ve bireyin hayatı boyunca gelişimine katkıda bulunacak okuma alışkanlığı becerisi kazandırmadır. Kitap okuma alışkanlığı kazandırmak için nitelikli çocuk kitaplarından yararlanılmalıdır. İlkokul öğrencisinin oyunla öğrenme doğasına hitap edebilecek ve okumaya karşı olumlu tutum geliştirmesine katkı sağlayacak oyuncak kitaplar tasarlanabilir. Şahin'in (2012) çalışmasında öğrenciler hediye olarak kitabı ve oyuncak çeşitlerini tercih etmişlerdir. Öğrencilerin sevdikleri ve tercih ettikleri hediyeler arasında yer alan kitap ile oyuncak kavramları birleştirilerek oyuncak kitap olarak sunulabilir. Okuma etkinliklerini oyuncak kitaplarla yapma çocuklar için eğlenceli olabilir.

Dil ve okuryazarlık öğretmenlerinin, profesyonel sorumluluklarından biri sınıfları için çocuk kitabı seçme, ayırt etme ve değerlendirmedir (Thomas, 2016). Bu çalışmada sınıf öğretmeni adaylarının çocuk edebiyatı türlerine göre içerik oluşturmaları ve kitaplarını oyuncak kitap şeklinde tasarlamaları amaçlanmıştır. Öğretmen adaylarının çocuk kitabı tasarlamaları öğretmenlik mesleğini yaparken öğrencileri için kitap seçiminde veya alımında daha dikkatli davranabileceğinin bir göstergesi olabilir.

Oyun

Oyun sadece bir eğlence aracı değil, çocuğun kendi isteğiyle girişti̇ği etkinliklerdir; oyuncak ise oyunun ayrılmaz bir parçasıdır (Egemen, Yılmaz & Akil, 2004). Oyun çocukların günlük hayatlarında çok fazla yer tuttuğu için çocukların işi olarak tanımlanmış olup doğallığına rağmen son derece karmaşıktır (Duman & Temel, 2011). Çocuğun gelişiminde farkındalığa ulaşma açısından oyun; çocuğun fiziksel, zihinsel ve iletişim becerileri gibi sosyal gelişimini destekleme, hayal gücünü ve yaratıcılığını geliştirme gibi çeşitli boyutlara sahiptir (Mercan, 2018). Oyun sırasında kullanılan, çocukların ve yetişkinlerin kendilerini ifade etmelerini sağlayan oyuncaklar önemlidir (Kamaraj, 2000). Oyunlar ve oyuncaklar çocukluk anılarında önemli yer tutuğu için yazarlar da yaşamlarının bu döneminde oynadıkları oyunları ve oyuncaklarını eserlerinde anlatırlar (Dervişoğlu, 2017).

Oyuna iş ve öğrenme süreci açısından bakıldığında bu ikisi arasında ayrım yapabilmek zordur (Duman & Temel, 2011). Erbay ve Durmuşoğlu Saltalı'nın (2012) yaptığı çalışmada annelerin oyunu; eğlenme, gelişimi destekleme, boş zaman geçirme, rahatlama, kendini ifade etme, hayal dünyasını yansıtma, eğitim aracı ve çocuğun en önemli işi şeklinde değerlendikleri görülmüştür. Oyun çocuğun işi olarak tanımlandığı gibi aynı zamanda öğrenme sürecinin çok önemli bir parçası olarak da tanımlanabilir. Oyun, öğrenmeye karşı isteği arttıran ve çocukların daha iyi öğrenmelerini sağlayan etkili yollardan birisidir. Kıldan (2007) sınıflarda amaçlı ve üretici oyunlara yer

verilmesi gerektiğini ifade etmektedir. Alan yazındaki tanımlara bakıldığında oyunun çocuğun hayatındaki yeri ve önemi açıktır. Çocuklar oyun aracılığıyla yaşantı edinebilmekte ve eğlenerek daha kalıcı öğrenebilmektedir. Oyun çocuğun hayatında çok önemli bir yere sahip olduğu için ilkokulda oyuna daha fazla yer verilmelidir.

Oyuncak

Çocukların gelişim alanlarına katkı sağlayan oyunun içinde yer alan ve ana malzemesi olan eğitici araçlar oyuncak olarak tanımlanır (Kamaraj, 2000). Üretim şekli ve niteliği değişse de oyuncak gerçek dünya ile düş dünyası arasındaki köprüdür (Egemen, Yılmaz & Akil, 2004; Dervişoğlu, 2017). Oyuncak üretiminin çok fazla olmadığı yıllarda oyuncaklar çocukların kendileri veya aileleri tarafından el emeğiyle yapılır, oyun ihtiyacını karşılamak amacıyla yapılanlar aynı zamanda yaratıcılığı geliştirir (Dervişoğlu, 2017). Giren ve Durak'ın (2015) çalışmasında öğretmenlerin oyuncak kavramıyla ilgili oluşturdukları metaforlar; gelişim alanlarını destekleyici, eğlence aracı, oyunların temel malzemesi, çocuğun temel ihtiyaçlarından biri, duygularını ve hayallerini yansıtma, çocuğun ailesinin bir üyesi olarak oyuncak şeklindedir. Bu çalışmada öğretmenlerin, oyuncağın eğitici ve öğrenmeyi destekleyici yönüne vurgu yapmadıkları görülmüştür. Adak Özdemir ve Ramazan'ın (2012) çalışmasında çocuklar oyuncağı; oyun aracı, eğlendirme, çocuğa özgü olma ve sıkıntı giderme aracı olarak görmektedir. Aynı çalışmada anneler oyuncağı; çocuğa özgü olma, eğlendirme, gelişimi ve becerileri destekleme, öğrenmeyi destekleme, vakit geçirme ve oyalama aracı olarak görmekte; öğretmenler ise oyuncağı eğlendirme, gelişimi destekleme, öğrenmeyi destekleme, vakit geçirme, oyun materyali ve kendini ifade etme aracı olarak görmektedirler. Bu çalışmada çocukların, annelerin ve öğretmenlerin oyuncağı eğlence aracı olarak ifade etmesine vurgu yapılmıştır.

Öğretmenler oyuncak seçimi ve alımında; oyuncakların çocukların yaratıcılıklarını geliştirecek, dikkatini çekecek nitelikte olmasına, yaş grubuna uygun olmasına ve fiyatına dikkat ettiklerini belirtmektedir (Özyürek & Kılınç, 2015). Bu sıralanan özelliklere ek olarak oyuncak seçiminde çocukların gelişim alanlarını desteklemesine, birden fazla duyuya hitap etmesine ve ilgi duydukları alanlara dikkat edilmesi gerekmektedir. Egemen, Yılmaz ve Akil'e (2004) göre kitaplar çocukların ilgi duydukları alanlara göre seçilirse onlar için mutluluk veren oyun ve oyuncaklar olur.

Çocuk Kitapları

Çocuğun gelişiminde etkisi olan ve çocukluk kültürünün önemli bir parçası olan çocuk edebiyatı (Toran & Dilek, 2017) ürünlerinden biri olan çocuk kitapları okul içi ve okul dışında çocuğun dünyasını inşa eder, çocuğu hayata hazırlar ve çocukların bulundukları topluma uyumunu sağlar (Çatalcalı Soyer, 2009). Çocuk kitapları çocuğun dil becerilerini geliştirir, yeni kelimeler öğrenmesini sağlar, dile ve dilin kurallarına yönelik duyarlılık kazandırır (Gönen, Katrancı, Uygun & Uçuş, 2011). Erken yaşlardan itibaren doğru seçilmiş kitaplar ile okuma çalışmalarının yapılması çocuğun gelişiminde önemli role sahiptir (Yükselen, Yumuş & Işık, 2016).

Çocuk kitaplarında bulunması gereken içerik ve biçim özellikleri vardır. Tema, konu, plan, kahramanlar, dil ve anlatım kitabın içerik özelliklerini; kitabın boyutu, kâğıt kalitesi, kapak, ciltleme, sayfa düzeni ve sayısı, resimler, harfler biçim özelliklerini oluşturur (Çolaklar, 2019). Çocuklar için hazırlanan kitaplarda oluşturulan kahramanların çocukların rahat bir şekilde özdeşim sağlayabilmesi için onlar tarafından beğenilmesi gerekmektedir (Çatalcalı Soyer, 2009). Çocuk ile kitap arasında iletişimin güçlenmesi için çocuk kitaplarının çocukların ilgilerini çekmesine, içerik ve biçim özelliklerinin niteliğinin iyi olmasına dikkat edilmelidir (Çolaklar, 2019).

Mercan'ın (2015) çalışmasında öğretmenler, çocuk kitabı seçerken kitapta bulunan resimlere, kitabın ilgi çekici olmasına, dil ve anlatıma, çocukların yaşına ve gelişim düzeyine uygun olmasına dikkat ettiklerini belirtmişler. Aynı çalışmada kitaplarda bulunması gereken özellikler ile ilgili olarak öğretmenler, kitaplar üç boyutlu olmalı, konu-resim bütünlüğü olmalı, resimler daha gerçekçi olmalı, farklı duyulara hitap etmeli, kabartmalı resimler ve ilgi çekecek malzemeler kullanılmalı şeklinde önerilerde bulunmuşlardır. Duyuları harekete geçirmek için çeşitli tasarım unsurları içeren resimli kitaplar, çocukların etkili bir şekilde öğrenmelerine yardımcı olmak için okuma materyali olarak kullanılır (Wei & Ma, 2020).

Çocukların dünyayı tanımasına yardımcı olan merak güdüsü, çocukların her şeyi sorgulamasına katkı sağlamakta, bunun sonucu olarak öğrenme gerçekleşmektedir (Yükselen, Yumuş & Işık, 2016). Çocuk kitaplarında abartılmış merak olmamasına dikkat edilerek çocukların merakını uyandıracak, hayal dünyasını zenginleştirecek ve yaratıcılığını geliştirebilecek kitaplar tercih edilmelidir. İlkokul öğrencileri için kitapların içerik özellikleri kadar görsellik gibi biçim özellikleri de kitap seçiminde tercih sebebi olabilmektedir (Şahin, 2012). Resimli çocuk kitaplarında yer alan görseller ile içerik arasındaki ilişki, renk kullanımının nasıl yapıldığı, resimle nasıl ilgi kurulduğuna dikkat edilmeli, çocukların yaş grubu özellikleri dikkate alınarak resim ve renk seçimi yapılmalı, hem metinleri hazırlayanlar hem de resimleyenler çocukların gelişimsel özelliklerini bilmelidir (Ulutaş, 2017). Mercan'ın (2015) çalışmasında öğretmenler çocuk kitabı yazarlığı ve çizerliği ile ilgili deneyimlerinin olmadığını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin hizmet öncesi eğitimlerinde çocuk edebiyatı derslerinde çocuk kitabı yazma ve resimleme çabalarının olması onların çocuk kitaplarına yönelik farkındalık kazanması açısından önemli bir husustur. Bu çalışmada sınıf öğretmeni adayları oyuncak kitap tasarlarken çocuk kitaplarında bulunması gereken içerik ve biçim özelliklerinin neler olması gerektiğini yaparak yaşayarak, uygulayarak deneyim kazandıkları için öğretmenlik mesleğini yaparken kitap seçiminde daha dikkatli olabilirler.

Oyuncak Kitap

Kitap ve oyuncak, çocuğun dünyasında kendiliğinden var olan birlikteliktir, çocuk kitabı türleri incelendiğinde oyuncak kitaplar çocukların karşılaştıkları ilk çocuk edebiyatı ürünleridir (Kırman, 2019). Çocukların anne ve babalarıyla beraber oynaması ve okuması için tasarlanan oyuncak kitaplar, oyun ve kitabın her ikisini de içinde

barındıran, görselliğin yanında dokunma ve işitme duyularına hitap eden etkileşimli özellikler içerir (Ersan, 2014). Oyuncak kitaplar eşleştirmeli, çıkartmalı, geçirmeli, üç boyutlu, dokunsal, hareketli nesne gibi özelliklerin bir veya bir kaçının bir kitapta bulunmasını gerektiren ve ahşap, keçe, kumaş gibi farklı malzemelerden oluşturulabilen kitaplardır. Oyuncak kitaplar aslında elektronik ortamda hazırlanan etkileşimli kitapların somut deneyimler kazandırılmasını sağlayan kitaplar olarak da tanımlanabilir.

Çocuklar fiziksel olarak etkileşime girdikleri kitaplarla daha fazla zaman harcarlar ve kitaplarda dokuları hissettirmenin yanı sıra gizli özellikleri ortaya çıkarmak için manipulatif özelliklerin olması çocukların kitaba olan ilgisini arttırır ve öğrenmesini geliştirebilir (Chiong & Deloache, 2013). Çocukların ilgisini çeken, katılımın aktifliğini sağlayan üç boyutlu ve hareketli kitaplar eğitim, eğlence ve estetik algısının yanı sıra deneyimlerin kalıcılığını, dokunma hissinin yaşanmasını, merak ve keşfetme isteğinin artmasını sağlar (Keş & Sarıca, 2014). Pop-up kitap olarak adlandırılan hareketli kitaplarda iki boyutlu durağan resimler üç boyutlu ve hareketli bir şekilde tasarlanarak ve sayfada canlanarak bir tiyatro sahnesinin içindeymiş gibi bir atmosfer sunar, bu durum okuyucunun kendisini olaya daha yakın ve içinde hissetmesini, ufak oyunlarla okurken eğlenmesini, doku hissini, yaparak yaşayarak öğrenmeyi ve etkileşimi sağlar (Uygun, 2010; Keş & Sarıca, 2014; Chang, 2017, Büyükköse, 2020). Kitap ile etkileşim kurmaya başlayan çocuklar için kitabın eğlendirici bir oyuncak olmasının yanı sıra çocukların ilerleyen yaşlarda okuma alışkanlığı kazanabilmesinin gerekliliği olarak küçük yaşlarda kitaplarla tanıştırılmaları önemlidir (Şahin, 2014). Çocuk yayınları içerisinde yer alan oyuncak kitaplar erken çocukluk döneminde en çok yararlanabilecek yayınlardan birisidir.

İlkokuldaki çocuklar için alışılagelmiş tekniklerden farklı olarak ilgi çeken, farklılık yaratan, öğrenirken eğlendiren, yaratıcılığın ürünü olan hareketli kitap, pop-up kitap, açılır kitap, üç boyutlu kitap, aksiyon kitap veya oyuncak kitap gibi farklı şekillerde adlandırılan kitapların veya farklı materyallerin kullanılması önemlidir (Erdoğan, 2019). Ayrıca, oyuncak kitap tasarlarken çocukların yaş grubuna dikkat edilmelidir (Popova, 2012). Öğrenmeye karşı isteği arttırma ve çocukların eğlenerek kalıcı öğrenmelerini sağlamanın etkili yollarından birisi olan oyunun çocuğun hayatındaki öneminden yola çıkarak oyuncak kitaplar, çocukta okuma isteği oluşmasına katkı sağlayabilir. Bu sebeple sınıf öğretmenlerinin öğrencilerini oyuncak kitaplarla tanıştırmaları, öğrencilerin okumaya yönelik ilgisini arttırabileceği için önemlidir.

Oyuncak Kitap ve Okuma Alışkanlığı

Bireylerin kendilerini ve yaşadıkları dünyayı tanıyabilmeleri ve anlayabilmeleri için kazanmaları gereken öncelikli alışkanlık okumadır, çocukluk bu alışkanlığın yerleşmesi için ideal bir dönemdir (Alaca, 2017). Okul öncesi dönemde kitap okuma alışkanlığının ve kitap sevgisinin kazandırılması, aileler ve öğretmenler tarafından çocuk edebiyatı ürünlerinin çocuğa sunulması ile mümkün olabilir (Bayraktar & Ersoy, 2018). İlkokul döneminde okuma alışkanlığı kazandırmak ve okumaktan keyif alan

bireyler yetiştirmek için okumayı eğlenceli hâle getirecek şekilde çocuk kitaplarının tasarlanması, hem nitelik hem nicelik açısından kaliteli kitapların olması gerekmektedir (Gönen, Katrancı, Uygun & Uçuş, 2011). Çocuklara kitapları temin etmiş olmak, onların kitap okumaya karşı olumlu tutum geliştireceği anlamını tek başına taşımaz. Kitaplara yönelik farkındalık kazandırma, etkileşimli okumalar yaparak kitap okumayı eğlenceli hâle dönüştürme ve oyunlaştırarak kitap okuma gibi etkinliklerle çocuklara okuma sevgisi ve alışkanlığı kazandırılabilir. Ayrıca Kırman (2019) çocuk kitaplarında verilmek istenen mesajların oyunla aktarılması gerektiğini, bu durumun çocukların kitaptaki kahramanlarla daha rahat bir şekilde özdeşim kurmasına sebep olacağını ifade etmektedir.

Okuma alışkanlığı ve kitap sevgisinin kazandırılması amacıyla okul öncesi dönemde çocukların kitapları oyuncak gibi algılamaları teşvik edilerek (Çakmak & Koç, 2015) onların en sevdiği durum olan oyun oynama ile kitap ilişkisi kurulabilir. Çocukların temel ilgi alanı olan oyun ve oyuncak kavramlarının çocuk kitaplarında yer alması onların kitaplara olan ilgisini arttırır ve okuma alışkanlığı kazanmasına katkı sağlar (Kırman, 2019). Çocuk kitaplarında oyun kavramının ve oyuncak kavramının nasıl işlendiği de önemlidir. Çocuklar kitapta kendi hayatında yer alan veya hayalini kurduğu bir oyuncakla karşılaşırsa o kitapla daha fazla etkileşim kurabilir.

Çocuk kitaplarında çocukların yaşamlarına ait ögelerin kullanılmasında çocukların gelişimlerine dikkat edilmeli, oyunlar resimli çocuk kitaplarında ve metinlerde çocuklara rol model olması açısından çocukların oyun gelişimlerine uygun olarak hazırlanmalı, hem çocuk kitabı yazarları hem de resimleyenler bu durumlara dikkat etmelidir (Toran & Dilek, 2017). Çocuk kitapları içerik ve biçim açısından çocuğa görelik ilkesine dikkat edilerek seçilmelidir. Çocukların nitelikli çocuk kitaplarıyla tanıştırılmaları kitap sevgisi ve kitap okuma alışkanlığı kazandırılmasında önemlidir. Bu bağlamda Gönen, Karakuş, Uysal, Kehci, Ulutaş ve Kahve'nin (2016) belirttiği gibi doğru çocuk kitaplarının çocuklara sunulmasında öğretmenlere büyük bir görev düşmekte olup öğretmenlerin lisans eğitimleri sırasında aldıkları derslerde bu bilgi ve becerileri kazanmalarına ve geliştirmelerine fırsat verilmelidir. Çocuk kitaplarının çocuğun gelişim dönemlerine göre hangi özellikleri içermesi gerektiğini bilen sınıf öğretmenleri çocuklara nitelikli kitaplar sunabilir ve ailelere doğru kitap seçiminde önerilerde bulunabilir. Bu bilgiler ışığında bu çalışmada sınıf öğretmeni adaylarının çocukların gelişim özelliklerine, sınıf düzeylerine, çocuk kitabında bulunması gereken içerik ve biçim özelliklerine, ilkokulda verilecek çocuk edebiyatı türlerine, oyuncak kitabın taşıması gereken özelliklere dikkat ederek oyuncak kitap hazırlamaları amaçlanmıştır. Bu durum onların çocuk kitabı seçme ve ailelere çocuk kitabı önerme hususunda deneyim kazanmalarını sağlayabilir.

Bu çalışmanın amacı sınıf öğretmeni adaylarının çocuk edebiyatı türlerine göre oyuncak kitap hazırlama deneyimleri ile ilgili görüşlerini belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda "Sınıf öğretmeni adaylarının çocuk edebiyatı türlerine göre oyuncak kitap

hazırlama deneyimleri ile ilgili görüşleri nelerdir?" sorusuna yanıt aranmıştır. Sınıf öğretmeni adaylarının oyuncak kitap tasarlama deneyimlerini ele alan bu çalışma onların meslek yaşamlarında öğrencileri için çocuk kitabı seçiminde içerik ve biçim özelliklerine daha çok dikkat edebilme fırsatı sunması açısından önemlidir.

Yöntem

Araştırmanın Yöntem ve Modeli

Çalışmanın yöntemi nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışmasıdır. Durum çalışmasının amacı bir veya birkaç durumu kendi sınırları içinde bütüncül olarak analiz etmektir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu çalışma oyuncak kitap hazırlayan sınıf öğretmeni adaylarının yaşadıkları deneyimler ile ilgilidir.

Çalışma Grubu

Çalışma grubunu 2019 yılı bahar döneminde Kafkas Üniversitesi Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı'nda öğrenim gören 2. sınıf öğrencileri (n=84) oluşturmaktadır. Sınıf öğretmeni adayları dörder kişilik gruplar hâlinde çeşitli metin türlerine göre oyuncak kitap hazırladılar. Bu çalışmada gönüllü olan sınıf öğretmeni adaylarıyla (n=52) oyuncak kitap hazırlama deneyimleri ile ilgili görüşmeler yapıldı.

Veri Toplama Aracı

Bu çalışmada araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Önce taslak sorular hazırlanmış, üç alan uzmanının görüşüne sunulmuştur. Taslak sorular uzman görüşleri alınarak gözden geçirilmiştir. Daha sonra beş sınıf öğretmeni adayı ile ön görüşmeler yapılmıştır. Uzman görüşleri ve yapılan ön görüşmeler sonucunda form son şeklini almıştır. Bu formun başlığı *Sınıf Öğretmeni Adaylarının Oyuncak Kitap Hazırlama Deneyimleri ile İlgili Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu* şeklindedir. Bu formda öğretmen adaylarının cevaplandırdığı 10 soru bulunmaktadır. Görüşme esnasında sorulan sorulardan bazıları: *"Hazırladığınız kitabı oyuncak kitap yapan özellikler nelerdir? Oyuncak kitabınızı hazırlarken içerik olarak nelere dikkat ettiniz? Oyuncak kitabınızı hazırlarken biçim olarak nelere dikkat ettiniz? Oyuncak kitabınızı hazırlarken en çok zorlandığınız durumlar nelerdir? Oyuncak kitap hazırlama deneyiminizin size katkıları nelerdir? Oyuncak kitabın ilkokul öğrencisine sağlayacağı katkılar nelerdir?"* şeklindedir.

Uygulama Süreci

Bu araştırmada oyuncak kitap tasarlama sürecinde öncelikle çocuk kitaplarında bulunması gereken içerik ve biçim özellikleri, oyuncak kitabın taşıması gereken özellikler ile ilgili teorik bilgiler verilmiştir. Kitap incelemeleri ve çocuk kitabı okuma uygulamaları yapılmıştır. Daha sonra sınıf öğretmeni adayları gruplar hâlinde çocuk edebiyatı türlerine göre içeriklerini yazmışlar, araştırmacı ve alan uzmanı tarafından içeriklere dönütler verilmiştir. Verilen dönütlere göre yapılan düzeltmeler sonucun-

da uygun bulunan içerikler sınıf öğretmeni adayları tarafından hitap ettiği yaş grubu dikkate alınarak oyuncak kitap şeklinde tasarlanmıştır. Oyuncak kitaplar eva, keçe, kumaş, pamuk, ahşap, boncuk gibi kâğıttan farklı malzemeler kullanarak oluşturulmuştur. İçerik oluşturma ve içeriği oyuncak kitap şeklinde hazırlama süreci dörder kişiden oluşan gruplar hâlinde yapılmıştır.

Tablo 1. 2018 Türkçe Öğretim Programı'na Göre İlkokulda Verilecek Metin Türleri

Bilgilendirici Metinler	**Hikâye Edici Metinler**	Şiir
Anı (2-4.sınıf)	Çizgi Roman (1-4.sınıf)	Mani/Ninni (1-4.sınıf)
Efemera ve Broşür (2-4.sınıf)	Fabl (1-4.sınıf)	Şarkı/Türkü (1-4.sınıf)
e-posta (3-4.sınıf)	Hikâye (1-4.sınıf)	Şiir (1-4.sınıf)
Günlük (2-4.sınıf)	Karikatür (1-4.sınıf)	Tekerleme/Sayışmaca/ Bilmece (1-4.sınıf)
Haber Metni, Reklam (2-4.sınıf)	Masal/Efsane/Destan (1-4.sınıf)	
Kartpostal (2-4.sınıf)	Mizahi Fıkra (1-4.sınıf)	
Kılavuzlar (2-4.sınıf)	Roman (4.sınıf)	
Özlü Sözler (1-4.sınıf)	Tiyatro (1-4.sınıf)	
Sosyal Medya Mesajları (4.sınıf)		

Tablo 1'de 2018 Türkçe Öğretim Programı'nda ilkokul öğrencileri için verilecek olan metin türleri yer almaktadır (MEB, 2018). Türkçe Öğretim Programı'nda belirtilen metin türlerine göre oyuncak kitaplar hazırlanmıştır.

Tablo 2. Çalışma Kapsamında Hazırlanan Metin Türleri ve Katılımcılar

Metin Türü		**Sınıf Düzeyi**	**Katılımcılar**
Şiir	1. Mani-Ninni	1.sınıf	ÖA1, ÖA2, ÖA3, ÖA4
	2. Tekerleme-Bilmece	1.sınıf	ÖA5, ÖA6, ÖA7, ÖA8
	3. Şiir	2.sınıf	ÖA9, ÖA10, ÖA11, ÖA12
Hikâye Edici Metinler	4. Mizahi Fıkra	3.sınıf	ÖA13, ÖA14, ÖA15, ÖA16
	5. Masal	2.sınıf	ÖA17, ÖA18, ÖA19, ÖA20
	6. Fabl	2.sınıf	ÖA21, ÖA22, ÖA23, ÖA24
	7. Hikâye	1.sınıf	ÖA25, ÖA26, ÖA27, ÖA28
	8. Çizgi Roman	1.sınıf	ÖA29, ÖA30, ÖA31, ÖA32
	9. Destan	4.sınıf	ÖA33, ÖA34, ÖA35, ÖA36
	10. Efsane	3.sınıf	ÖA37, ÖA38, ÖA39, ÖA40
	11. Tiyatro	2.sınıf	ÖA41, ÖA42, ÖA43, ÖA44
Bilgilendirici Metinler	12. Anı	3.sınıf	ÖA45, ÖA46, ÖA47, ÖA48
	13. Günlük	4.sınıf	ÖA49, ÖA50, ÖA51, ÖA52

Tablo 2'de belirtilen metin türlerinin alt türlerine göre bu çalışmada 13 çocuk edebiyatı türü ele alınmıştır. Öğretmen adaylarının kodları ÖA1, ÖA2 ... ÖA52 şeklinde belirtilmiştir.

Verilerin Toplanması

Bu araştırma çocuk kitabında bulunması gereken biçim ve içerik özellikleriyle ilgili teorik bilgi, örnek oyuncak kitap incelemeleri, öğretmen adaylarının çocuk edebiyatı türlerine göre içerik yazması ve içeriğin oyuncak kitaba dönüştürülmesini içeren toplam 14 hafta süren bir çalışmadır. Bu sürecin sonunda sınıf öğretmeni adaylarıyla görüşmeler yapılmış ve hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formundaki soruların sorularak veriler toplanmıştır.

Verilerin Analizi

Yarı yapılandırılmış görüşme formuyla toplanan veriler çalışmayı yürüten araştırmacı ve alanında uzman bir kişi tarafından analiz edilmiştir. Betimsel analiz ile veriler analiz edilmiş olup kodlar ve kategoriler belirlenmiştir. Verilerin güvenirliği Miles ve Huberman'in (1994) Görüş Birliği/(Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) formülü ile hesaplanarak 0.82 sonucuna ulaşılmıştır.

Bulgular

Sınıf öğretmeni adaylarının oyuncak kitap hazırlama deneyimleri ile ilgili görüşlerine ilişkin bulgular aşağıdaki tablolarda verilmiştir.

Tablo 3. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Hazırladıkları Kitabı Oyuncak Kitap Yapan Özellikler

1.Kategori: Hazırlanan Çocuk Kitabını Oyuncak Kitap Yapan Özellikler		
Kodlar	*f*	**Katılımcılar**
3 boyutlu olması (kabartmalı, dokunsal)	24	ÖA13, ÖA14, ÖA15, ÖA16, ÖA17, ÖA18, ÖA19, ÖA20, ÖA21, ÖA22, ÖA23, ÖA24, ÖA25, ÖA26, ÖA27, ÖA28, ÖA37, ÖA38, ÖA39, ÖA40, ÖA45, ÖA46, ÖA47, ÖA48
Hareketli nesnelerden oluşması	12	ÖA9, ÖA10, ÖA11, ÖA12, ÖA29, ÖA30, ÖA31, ÖA32, ÖA41, ÖA42, ÖA43, ÖA44
Çıkartmalı olması	8	ÖA5, ÖA6, ÖA7, ÖA8, ÖA33, ÖA34, ÖA35, ÖA36
Eşleştirmeli olması	4	ÖA49, ÖA50, ÖA51, ÖA52
Yapboz şeklinde olması	4	ÖA1, ÖA2, ÖA3, ÖA4
Toplam kod: 5	52	52

Hazırlanan çocuk kitabını oyuncak kitap yapan özellikler kategorisindeki kodlar ile ilgili örnek alıntılar:

"Kitabımızı oyuncak kitap yapan özellik kitabın kabartmalı olması. Kitaptaki kabartma hissini verebilmek için oyuncak kitabımızı farklı malzemeler kullanarak oluşturduk. Çocuk okurken sadece yazıdan oluşan bir kitap değil, resimlere dokunduğunda hissettiği bir kitap olması (ÖA17)."

"Çeşitli hareketli nesnelerden oluşması, çeşitli materyallerin olduğu ve etkileşimin olduğu bir oyuncak kitap (ÖA41)."

"Üç boyutlu görseller oluşturduk, kitabımıza eva, keçe, kumaş, pamuk kullanarak dokunsal özellikler ekledik (ÖA45)."

"Kitabın dışarıdan oyuncağa benzemesi, sayfalarda saklanan eşleştirme kartları, sürpriz görsellerin bulunması ve bu görsellerin doğru bir şekilde eşleştirilmesi (ÖA51)."

Tablo 4. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Oyuncak Kitap Hazırlarken İçerik Açısından Dikkat Ettikleri Hususlarla İlgili Görüşleri

2.Kategori: Oyuncak Kitap Hazırlarken İçerik Açısından Dikkat Edilen Durumlar		
Kodlar	*f*	**Katılımcılar**
Çocuğun seviyesine uygun anlaşılır bir dil	25	ÖA1, ÖA2, ÖA5, ÖA6, ÖA8, ÖA9, ÖA10, ÖA11, ÖA13, ÖA14, ÖA19, ÖA22, ÖA25, ÖA26, ÖA27, ÖA30, ÖA32, ÖA41, ÖA42, ÖA44, ÖA46, ÖA47, ÖA48, ÖA49, ÖA50
Ele alınan konunun hitap ettiği yaş grubuna uygun olması	21	ÖA2, ÖA3, ÖA4, ÖA6, ÖA7, ÖA8, ÖA10, ÖA12, ÖA15, ÖA16, ÖA19, ÖA23, ÖA24, ÖA28, ÖA29, ÖA31, ÖA36, ÖA39, ÖA43, ÖA45, ÖA47
Türün özelliklerini taşıması	10	ÖA2, ÖA5, ÖA7, ÖA14, ÖA33, ÖA34, ÖA35, ÖA37, ÖA42, ÖA46
Çocuğun ilgisini çekmesi	6	ÖA3, ÖA7, ÖA11, ÖA17, ÖA23, ÖA41
Merak uyandırması ve çocuğun hayal gücünü geliştirmesi	6	ÖA2, ÖA13, ÖA15, ÖA18, ÖA38, ÖA51
Plan (konu ve olayların belli bir düzen içinde sıralanması)	6	ÖA20, ÖA21, ÖA28, ÖA40, ÖA49, ÖA52
Aşırı duygusallığa yer vermeme	2	ÖA20, ÖA21
Abartılmış merak olmamasına	1	ÖA7
Toplam kod: 8	77	52

Oyuncak kitap hazırlarken içerik açısından dikkat edilen durumlar kategorisindeki kodlar ile ilgili örnek alıntılar:

"Yalın bir dil kullanılması, konusunun çocuğun hitap ettiği yaşa uygun olması, çocuğun hayal gücünü geliştirmesi ve çocukta merak oluşturması, hazırladığımız türün özelliklerine uygun olmasına dikkat ettik (ÖA2)."

"İçeriğin yaş seviyesine uygun olması ve çok fazla abartılmış bir şekilde merak uyandıran şekilde olmaması, çocukların ilgisini çekebilecek konulara yer vermeye ve türün özelliklerini yansıtmasına özen gösterdik (ÖA7)."

"İçeriğinde fazla hüzünlü olması gibi abartılı duygulara yer vermemeye dikkat etmeye çalıştık. İçeriği oluştururken mantıklı bağlantılar kurmaya çalıştık. Akıcı olabilmesi için konu ve olayların belli bir mantıksal düzen içerisinde verilmesine dikkat ettik (ÖA20)."

"Çocuğun seviyesine göre cümle oluşturma, anlayacağı şekilde yazıyı aktarmaya dikkat ettik (ÖA32)."

Tablo 5. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Oyuncak Kitap Hazırlarken Biçim Açısından Dikkat Ettikleri Hususlarla İlgili Görüşleri

3.Kategori: Oyuncak Kitap Hazırlarken Biçim Açısından Dikkat Edilen Durumlar		
Kodlar	*f*	**Katılımcılar**
Resimlerin sayfaya yerleştirilmesi (resimlerin anlamlı bir bütün oluşturması, görsellerin boyutunu ayarlama)	17	ÖA6, ÖA9, ÖA11, ÖA19, ÖA27, ÖA29, ÖA30, ÖA31, ÖA32, ÖA34, ÖA42, ÖA43, ÖA45, ÖA46, ÖA47, ÖA48, ÖA50
Görsel yazı oranı	16	ÖA1, ÖA3, ÖA5, ÖA7, ÖA10, ÖA17, ÖA21, ÖA25, ÖA27, ÖA28, ÖA30, ÖA36, ÖA40, ÖA44, ÖA49, ÖA52
Renklerin kullanımı	12	ÖA2, ÖA7, ÖA10, ÖA13, ÖA15, ÖA16, ÖA22, ÖA24, ÖA25, ÖA37, ÖA48, ÖA51
Kapak tasarımı (kapağın içeriği yansıtması, dikkat çekici olması)	12	ÖA2, ÖA4, ÖA5, ÖA8, ÖA14, ÖA17, ÖA20, ÖA37, ÖA38, ÖA39, ÖA42, ÖA50
Kitabın boyutu/ağırlığı	11	ÖA1, ÖA2, ÖA4, ÖA8, ÖA12, ÖA13, ÖA14, ÖA15, ÖA45, ÖA47, ÖA49
Kitabın kolay açılıp kapanmasına/sayfaların kolay çevrilmesi	9	ÖA9, ÖA16, ÖA17, ÖA18, ÖA20, ÖA22, ÖA23, ÖA38, ÖA39
Görsel içerik uyumuna (içeriği yansıtacak görsel bulma/tasarlama)	8	ÖA10, ÖA11, ÖA22, ÖA28, ÖA33, ÖA35, ÖA41, ÖA43

Ciltlemenin dayanıklı olması	6	ÖA18, ÖA20, ÖA21, ÖA23, ÖA24, ÖA26
Yazı boyutu	6	ÖA5, ÖA6, ÖA7, ÖA11, ÖA28, ÖA31
Yazı tipi	2	ÖA21, ÖA37
Görsellerin dokun hisset şeklinde uyarlanması	1	ÖA6
Toplam kod: 11	100	52

Oyuncak kitap hazırlarken biçim açısından dikkat edilen durumlar kategorisindeki kodlar ile ilgili örnek alıntılar:

> "Resimlerin sayfaya nasıl yerleştirileceğine, resimlerin boyutlarının ayarlanmasına, yazı ve resimlerin estetik görünmesine, resimlerin dokun hisset şeklinde uyarlanmasına dikkat ettik (ÖA6)."

> "Sayfanın ne kadarının görsel ne kadarının yazı olmasına, yazı boyutuna yani puntonun birinci sınıf seviyesine uygun olmasına ve görsellerin içerikte geçen olay örgüsüyle uyumlu olmasına dikkat ettik (ÖA28)."

> "Kapağın dikkat çekici olmasına ve kitabın içindeki konu hakkında fikir vermesine, kitabın kolay bir şekilde açılıp kapanmasına, sayfalarının rahat çevrilmesine dikkat ettik (ÖA39)."

> "Biçimsel olarak çocuğun her zaman yanında taşıyabileceği, ağırlığının çocuğun uzun süre kitabı okumasına olumsuz etki yapmayacağı bir kitap olmasına ve malzemeleri keserek oluşturduğumuz resimlerin boyutunu ayarlamaya ve sayfaya yerleştirmeye dikkat ettik (ÖA47)."

Tablo 6. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Oyuncak Kitap Hazırlarken Sınıf Düzeyine Göre Dikkat Ettikleri Hususlarla İlgili Görüşleri

4.Kategori: Oyuncak Kitap Hazırlarken Sınıf Düzeyine Göre Dikkat Edilen Durumlar		
Kodlar	*f*	**Katılımcılar**
Cümlelerin açık ve net olması	11	ÖA11, ÖA20, ÖA21, ÖA23, ÖA30, ÖA32, ÖA34, ÖA37, ÖA46, ÖA49, ÖA52
Görselleştirme	10	ÖA10, ÖA12, ÖA13, ÖA16, ÖA18, ÖA19, ÖA31, ÖA38, ÖA44, ÖA45
İçeriği ilgi çekecek şekilde oluşturma	10	ÖA1, ÖA5, ÖA8, ÖA15, ÖA22, ÖA23, ÖA27, ÖA35, ÖA39, ÖA41
Cümlelerin uzunluğu	9	ÖA2, ÖA6, ÖA18, ÖA19, ÖA25, ÖA26, ÖA38, ÖA45, ÖA52

Temanın/Konunun uygunluğu	7	ÖA9, ÖA24, ÖA42, ÖA46, ÖA47, ÖA48, ÖA50
Resim ve yazının oranına	6	ÖA3, ÖA7, ÖA14, ÖA17, ÖA29, ÖA43
Kelime seçimi	6	ÖA4, ÖA6, ÖA9, ÖA36, ÖA40, ÖA51
Kurgu	4	ÖA28, ÖA33, ÖA49, ÖA51
Toplam kod: 8	63	52

Oyuncak kitap hazırlarken sınıf düzeyine göre dikkat edilen durumlar kategorisindeki kodlar ile ilgili örnek alıntılar:

> "Kullanılan temanın, konunun sınıf düzeyinde olmasına ve kelimelerin seçiminde sınıf düzeyine göre anlamlarının bilinmesine dikkat ettik (ÖA9)."

> "Görsel bütünlüğünü sağlamak ve oyuncak kitap şeklinde tasarlayabilmek için birçok noktadan farklı şeyler ekledik, o yüzden sınıf seviyesine göre en çok görselleştirme üzerinde durduk (ÖA16)."

> "O yaşta bir çocuğun kitabı eline aldığında içinde yazanları merak etmesine odaklandığımız için içeriği çocuğun ilgisini çekebilecek şekilde oluşturmaya özen gösterdik (ÖA27)."

> "Sınıf düzeyine göre en çok kullanılan dile dikkat ettik, günlük yazarken çocuğun seviyesine göre onun yaşına uygun cümlelerle mantıklı bir kurgu oluşturmaya çalıştık (ÖA49)."

Tablo 7. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Oyuncak Kitap Hazırlarken Çocuk Edebiyatı Türüne Göre Dikkat Ettikleri Hususlarla İlgili Görüşleri

5.Kategori: Oyuncak Kitap Hazırlarken Çocuk Edebiyatı Türüne Göre Dikkat Edilen Durumlar		
Kodlar	***f***	**Katılımcılar**
Mani, ninni ve şiir türünün kafiyeli ve uyaklı olmasına	8	ÖA1, ÖA2, ÖA3, ÖA4, ÖA9, ÖA10, ÖA11, ÖA12
Fıkra türünde eğlenirken düşündürmeye	4	ÖA13, ÖA14, ÖA15, ÖA16
Masal türüne uygun bir giriş yapmaya ve masalın olağanüstü özellikler içermesine	4	ÖA17, ÖA18, ÖA19, ÖA20
Fabl türüne özgü olan öğüt bölümüne	4	ÖA21, ÖA22, ÖA23, ÖA24
Tiyatro türünde metnin çocuğa canlandırma yapabilmesine olanak vermesine	4	ÖA41, ÖA42, ÖA43, ÖA44

Anı türünde anıların çocuğun üzerinde bıkacağı etkiye	4	ÖA45, ÖA46, ÖA47, ÖA48
Günlük türünde günlüğü anıdan ayıran özelliklere	4	ÖA49, ÖA50, ÖA51, ÖA52
Tekerleme çeşitlerine göre örnekler sunmaya ve tekerlemelerin diksiyonu geliştirmesine	3	ÖA5, ÖA7, ÖA8
Bilmecelerin yaratıcılığı geliştirmesine ve cevabı düşündürmesine	3	ÖA5, ÖA6, ÖA7
Hikâye türünün gereğine uygun anlatımına ve olay örgüsünün ilerleyişine	3	ÖA25, ÖA26, ÖA28
Destansı bir anlatıma ve gerçeği olağanüstülüğü özelliklerle desteklemeye	3	ÖA33, ÖA35, ÖA36
Efsanenin inandırıcı olmasına	3	ÖA37, ÖA39, ÖA40
Çizgi romanda karışıklığı önlemek için konuşma balonlarının uygun bir şekilde yerleştirilmesine	2	ÖA29, ÖA30
Çizgi roman türünde çizimlerin özenli olmasına	2	ÖA31, ÖA32
Destanı efsaneden/efsaneyi destandan ayıran özelliklere	2	ÖA34, ÖA38
Hikâyedeki karakterin yerine kendini koyabilmesine	1	ÖA27
Ninni türünde ezgi şeklinde söylenebilmesine ve sevgiyi hissettirmesine	1	ÖA2
Toplam kod: 17	55	52

Oyuncak kitap hazırlarken çocuk edebiyatı türüne göre dikkat edilen durumlar kategorisindeki kodlar ile ilgili örnek alıntılar:

> "Tekerlemeler alt türlere ayrılıyor. Bu yüzden tekerleme çeşitlerine göre örnekler oluşturmaya dikkat ettik. Tekerlemelerin eğlenceli olmasına ve diksiyona katkı sağlamasına dikkat ettik. Bilmece türünü çocukların yaratıcılıklarını geliştirmesine ve düşünmelerini sağlamasına göre hazırladık (ÖA5)."

> "Bizim türümüz fıkraydı. Oyuncak kitabımızı fıkra türüne göre hazırlarken çocukları güldürürken bilgilendirmeyi amaçladık (ÖA14)."

> "Fabl olduğu için içinden çıkarılması gereken derslerin olduğu öğüt bölümüne ve oradan alınacak derslere dikkat ettik. Çünkü can alıcı noktası oydu (ÖA22)."

> "Konuşma balonlarında yazılan yazıların çizgi romandaki çizimlerin, karakterlerin söyledikleriyle karışmaması için konuşma balonlarının yerleştirilmesine özen gösterdik (ÖA30)."

Tablo 8. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Oyuncak Kitap Hazırlarken En Çok Zorlandıkları Durumlar

6.Kategori: Oyuncak Kitap Hazırlarken Zorlanılan Durumlar		
Kodlar	*f*	**Katılımcılar**
İçerik	22	ÖA13, ÖA14, ÖA15, ÖA16, ÖA19, ÖA20, ÖA21, ÖA24, ÖA28, ÖA29, ÖA30, ÖA34, ÖA35, ÖA36, ÖA38, ÖA43, ÖA46, ÖA47, ÖA48, ÖA49, ÖA50, ÖA52
Biçim	11	ÖA2, ÖA3, ÖA18, ÖA22, ÖA23, ÖA26, ÖA27, ÖA31, ÖA33, ÖA44, ÖA51
Oyuncak kitap özelliği taşıması	8	ÖA1, ÖA4, ÖA5, ÖA17, ÖA40, ÖA41, ÖA42, ÖA45
Sınıf düzeyi	8	ÖA6, ÖA7, ÖA9, ÖA10, ÖA11, ÖA12, ÖA25, ÖA32
Çocuk edebiyatı türü	3	ÖA8, ÖA37, ÖA39
Toplam kod: 5	52	52

Tablo 8 incelendiğinde öğretmen adaylarının oyuncak kitabı hazırlarken en çok içerik oluştururken zorlandıkları, en az ise çocuk edebiyatı türüne göre zorlandıkları görülmektedir.

Tablo 9. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Oyuncak Kitap Hazırlama Deneyimlerinin Kendilerine Sağladıkları Katkılarla İlgili Görüşleri

7.Kategori: Oyuncak Kitap Hazırlama Deneyiminin Öğretmen Adayına Katkıları		
Kodlar	*f*	**Katılımcılar**
Çocuk kitabı alırken/seçerken nelere dikkat edileceğini öğrenme	18	ÖA1, ÖA4, ÖA6, ÖA7, ÖA9, ÖA13, ÖA14, ÖA15, ÖA16, ÖA19, ÖA23, ÖA24, ÖA25, ÖA27, ÖA28, ÖA32, ÖA35, ÖA43
Çocuk kitabında bulunması gereken içerik ve biçim özelliklerine göre çocuk kitabının nasıl hazırlanacağını öğrenme	13	ÖA2, ÖA8, ÖA30, ÖA37, ÖA39, ÖA41, ÖA42, ÖA43, ÖA45, ÖA46, ÖA47, ÖA48, ÖA52
Çocuk kitabı hazırlamanın çok zor bir iş olduğunu anlama	8	ÖA3, ÖA10, ÖA12, ÖA14, ÖA22, ÖA23, ÖA27, ÖA48
Oyuncak kitap tasarlamanın el becerisi ve yaratıcılık gerektirdiğini anlama	7	ÖA18, ÖA20, ÖA21, ÖA26, ÖA28, ÖA33, ÖA38
Oyuncak kitap hazırlamayı öğrenme	6	ÖA10, ÖA11, ÖA34, ÖA36, ÖA44, ÖA50
Öğretmenlik mesleğini yaparken öğrencilerine oyuncak kitap tasarlayacağını belirtme	5	ÖA17, ÖA29, ÖA31, ÖA49, ÖA51

Çocuk kitabı hazırlamanın eğlenceli olduğunu fark etme	3	ÖA5, ÖA20, ÖA44
Kâğıt kullanmadan farklı malzemelerle kitap hazırlayabilme becerisi kazanma	2	ÖA21, ÖA25
Çocukların ilgi ve ihtiyaçları üzerine çok düşünme	1	ÖA40
Toplam kod: 10	63	52

Oyuncak kitap hazırlama deneyiminin öğretmen adayına katkıları kategorisindeki kodlar ile ilgili örnek alıntılar:

> "Çocukların seviyelerine göre eğlenerek zaman geçirmesini sağlayacak, renkli ve dikkat çekici bir oyuncak kitap hazırlamayı öğrendim. Bir oyuncak kitabın nasıl olması gerektiğini hazırlayarak anladım (ÖA11)."

> "Gelecekte özellikle imkânları olmayan bir köy okuluna atandığımda kendi öğrencilerime oyuncak kitap tasarlayacağım. Piyasada pahalı olan bu kitapları kendi imkânlarımla ve hatta öğrencilerimle beraber hazırlamayı düşünüyorum (ÖA31)."

> "Artık bir çocuk kitabının içerik ve biçim özelliklerinin neler olması gerektiğini ve bu özelliklere göre kitabı nasıl hazırlayacağımı biliyorum. Çocuklara kitap alırken nelere dikkat edeceğimi, onların seviyelerine göre içerik seçmeyi öğrendim (ÖA43)."

> "Çocuk kitabının nasıl hazırlandığını öğrenmiş oldum. Çok emek harcandığını ve bu işin çok zor olduğunu anladım. Öğretmen olduktan sonra öğrencilere kitap hazırlamak istediğimde hangi özellikler taşıdığını, nasıl, nereden başlayacağımı biliyorum (ÖA48)."

Tablo 10. Sınıf Öğretmeni Adaylarına Göre Oyuncak Kitabın İlkokul Öğrencilerine Katkıları

8.Kategori: Oyuncak Kitabın Çocuklara Katkıları		
Kodlar	*f*	**Katılımcılar**
Okumayı ilgi çekici hâle getirme	18	ÖA1, ÖA10, ÖA19, ÖA22, ÖA23, ÖA24, ÖA25, ÖA28, ÖA30, ÖA35, ÖA36, ÖA41, ÖA43, ÖA45, ÖA47, ÖA49, ÖA51, ÖA52
Kitap okumayı sevme	15	ÖA1, ÖA7, ÖA12, ÖA13, ÖA14, ÖA17, ÖA19, ÖA23, ÖA24, ÖA25, ÖA26, ÖA28, ÖA35, ÖA41, ÖA47

Okuma alışkanlığı kazanma	9	ÖA3, ÖA12, ÖA14, ÖA18, ÖA27, ÖA36, ÖA38, ÖA49, ÖA51
Okumayı daha keyifli hâle getirme	9	ÖA3, ÖA7, ÖA8, ÖA18, ÖA26, ÖA34, ÖA38, ÖA45, ÖA46
Hayal gücünü geliştirme	9	ÖA2, ÖA4, ÖA9, ÖA20, ÖA30, ÖA36, ÖA37, ÖA39, ÖA40
Eğlenerek öğrenme	8	ÖA6, ÖA13, ÖA14, ÖA15, ÖA16, ÖA22, ÖA39, ÖA44
Öğrenmede kalıcılığı sağlama	6	ÖA4, ÖA6, ÖA8, ÖA10, ÖA42, ÖA46
Kitabın oyun oynama fırsatı sunması	5	ÖA4, ÖA11, ÖA21, ÖA48, ÖA50
Çocuğun kitapla etkileşimini arttırma	4	ÖA29, ÖA30, ÖA31, ÖA37
Eğlenceli vakit geçirmesini sağlama	2	ÖA5, ÖA43
Somutlaştırma	2	ÖA2, ÖA7
Dikkat arttırma	2	ÖA9, ÖA33
Farklı zekâ türlerine hitap etmesi	1	ÖA32
Toplam kod: 13	90	52

Oyuncak kitabın ilkokul öğrencilerine katkıları kategorisindeki kodlar ile ilgili örnek alıntılar:

> "Oyuncak kitap okumayı ilgi çekici hâle getirir, çocuğun Türkçe dersine olan ilgisini arttırır, kitap okumayı sevmesini sağlar (ÖA1)."

> "Öğrencinin eğlenerek öğrenmesine fayda sağlar. Buna ek olarak öğrencinin kitap okumayı sevmesini, okumaya yönelik olumlu tutum geliştirmesini sağlar (ÖA13)."

> "Oyuncak kitap çocuğun hayal dünyasını geliştirir. Çocuk oyuncak kitapla daha çok etkileşim içinde olur yani çocuğun kitapla etkileşimini arttırır (ÖA37)."

> "Oyuncak kitap adında geçtiği gibi oyun içerir. Çocuklar oyun oynayarak kitabı okuma şansı elde eder, sıkıcı değildir, merak uyandırır (ÖA50)."

Tartışma ve Sonuçlar

Bu çalışmada sınıf öğretmeni adayları mani-ninni, tekerleme-bilmece, şiir, mizahi fıkra, masal, fabl, hikâye, çizgi roman, destan, efsane, tiyatro, anı ve günlük olmak üzere on üç farklı metin türünde içerik yazdılar. Daha sonra yazdıkları içerikleri oyuncak kitap şeklinde tasarladılar. Oyuncak kitabı; üç boyutlu, kabartmalı, çıkartmalı, eşleştirmeli, yapboz şeklinde hazırladılar. Ayrıca eva, keçe, kumaş, pamuk, ahşap, boncuk gibi kâğıttan farklı malzemeler kullanarak iki boyutlu görsellere üç boyutluluk özelliği

eklediler. İki boyutlu durağan resimler üç boyutlu ve hareketli bir şekilde tasarlanarak okuyucunun kendisini olaya daha yakın ve içinde hissetmesini, ufak oyunlarla okurken eğlenmesini, doku hissini, yaşayarak öğrenmeyi ve etkileşimi sağlar (Uygun, 2010; Keş & Sarıca, 2014; Chang, 2017, Büyükköse, 2020). Sınıf öğretmeni adaylarının çocuk edebiyatı türlerine göre farklı malzemeler kullanarak ve üç boyutluluk özelliği ekleyerek oyuncak kitaplarını hazırladıkları görülmektedir.

Sınıf öğretmeni adayları içerik oluştururken çocuğun seviyesine uygun anlaşılır bir dil kullanmaya, ele alınan konunun hitap ettiği yaş grubuna uygun olmasına, türün özelliklerini taşımasına, konu ve olayların belli bir düzen içinde sıralanmasına, ilgisini çekmesine, merak uyandırmasına ve hayal gücünü geliştirmesine dikkat ettiklerini belirtmişlerdir. Kitaplar çocukların ilgi duydukları alanlara göre seçilirse onlar için mutluluk veren oyun ve oyuncaklar olur (Egemen, Yılmaz & Akil, 2004). Bu çalışmada da benzer şekilde katılımcılar içeriği oluştururken çocukların ilgisini çekmesine dikkat ettiklerini belirtmişlerdir. Mercan'ın (2015) çalışmasında öğretmenler, çocuk kitabı seçerken kitabın ilgi çekici olmasına, dil ve anlatıma, çocukların yaşına ve gelişim düzeyine uygun olmasına dikkat ettiklerini belirtmişler. Bu çalışmada çocuk kitabı hazırlarken öğretmen adaylarının dikkat ettikleri hususlarla Mercan'ın (2015) çalışmasında çocuk kitabı seçerken öğretmenlerin dikkat ettikleri hususlar benzerlik göstermektedir.

Çocuk kitaplarında içerik özellikleri kadar görsellik gibi biçim özellikleri de kitap seçiminde etkili olabilmektedir (Şahin, 2012). Çocuk kitaplarında görseller ile içerik arasında bağ kurulmalı, resimle nasıl bir ilgi kurulduğuna dikkat edilmeli, renk kullanımına özen gösterilmelidir (Ulutaş, 2017). Sınıf öğretmeni adayları biçim açısından resimlerin sayfaya yerleştirilmesine, görsel yazı oranına, renklerin kullanımına, kapak tasarımına, kitabın boyutu ve ağırlığına, kitabın kolay açılıp kapanmasına, sayfaların kolay çevrilmesine, içeriği yansıtacak görsel bulma ve tasarlamaya, ciltlemenin dayanıklı olmasına, yazı boyutu ve tipine dikkat ettiklerini belirtmişlerdir. Katılımcıların alan yazında belirtilen (Mercan, 2015; Ulutaş, 2017; Çolaklar, 2019) çocuk kitaplarında bulunması gereken biçim özelliklerine dikkat ettikleri söylenebilir.

Çocuk kitaplarında hem metinleri yazanlar hem de resimleyenler çocukların gelişimsel özelliklerini bilmeli, çocukların yaşamına ait ögeleri kullanırken bu özelliklerine dikkat etmelidir (Toran & Dilek, 2017; Ulutaş, 2017). Bu çalışmada sınıf öğretmeni adayları hem metinleri hem de resimlemeleri kendileri oluşturdular. Etkileşimli kitap oluştururken kitabın temelini oluşturan ögenin içerik olduğu unutulmamalıdır (Melnyk, 2017). Bu çalışmada katılımcılar çocuk kitabı hazırlarken en çok içeriği oluşturmada zorlandıklarını belirtmektedir. Daha sonra sırasıyla biçim, kitabın oyuncak kitap özelliği taşıması, sınıf düzeyine ve çocuk edebiyatı türüne göre oluşturulmasında zorlandıklarını ifade etmektedir. Kitap çocukların duygusal gelişimi üzerinde güçlü bir psikolojik etkiye sahip olabilir (Popova, 2012). Bu sebeple çocuk kitapları, çocuk psikolojine ve çocuğun yaşına uygun olmalıdır. Çocuk kitabı yazarken; çocukları iyi

tanımalı, zengin hayal gücüne sahip olmalı, yaratıcı düşünmeli ve çocuklarla vakit geçirmeye dikkat edilmelidir. Öğretmen adayları bu durumlara dikkat etmedikleri için zorlanmış olabilir.

Oyuncak kitap hazırlama deneyimlerinin sınıf öğretmeni adaylarına katkıları sorulduğunda çocuk kitabı alırken/seçerken nelere dikkat edileceğini öğrenme, çocuk kitabında bulunması gereken içerik ve biçim özelliklerine göre çocuk kitabının nasıl hazırlanacağını öğrenme, çocuk kitabı hazırlamanın çok zor bir iş olduğunu anlama, oyuncak kitap tasarlamanın el becerisi ve yaratıcılık gerektirdiğini anlama, oyuncak kitap hazırlamayı öğrenme, kâğıt kullanmadan farklı malzemelerle kitap hazırlayabilme becerisi kazanma şeklinde belirttikleri görülmüştür. Thomas (2016) çocuk kitabı seçme, ayırt etme ve değerlendirmenin okuryazarlık öğretmenleri için mesleki bir sorumluluk olduğunu ifade etmektedir. Bu çalışmada sınıf öğretmeni adayları oyuncak kitap hazırlama deneyimleriyle bu becerileri kazandıklarını belirtmektedir.

Oyun, çocuğun fiziksel, zihinsel, sosyal gelişimini destekler, iletişim becerileri, hayal gücünü ve yaratıcılığını geliştirir (Mercan, 2018). Oyunun ana malzemesi olan oyuncakları (Kamaraj, 2000) öğretmenler, eğlendirme, gelişimi ve öğrenmeyi destekleme, oyun materyali, kendini ifade etme aracı olarak değerlendirmektedirler (Adak Özdemir & Ramazan, 2012). Oyuncak kitaplarla çocuğun hem oyun oynaması hem kitap okuması aynı anda tek araçla sağlanabilir. Bu bağlamda oyunun, oyuncağın ve kitabın çocuğa sağladığı yararları oyuncak kitap tek başına sağlayabilir. Bu çalışmada sınıf öğretmeni adaylarına oyuncak kitabın ilkokul öğrencilerine katkıları neler olabilir diye sorulmuştur. Okumayı ilgi çekici hâle getirme, kitap okumayı sevme, okuma alışkanlığı kazanma, okurken keyif alma, hayal gücünü geliştirme, eğlenerek öğrenme, öğrenmede kalıcılığı sağlama, kitabın oyun oynama fırsatı sunması, kitapla etkileşimini arttırma, eğlenceli vakit geçirmesini sağlama şeklinde cevap verdikleri görülmüştür. Üç boyutlu, hareketli veya oyuncak kitap şeklinde adlandırılan kitaplar ilkokul öğrencilerinin ilgisini çeker, farklılık oluşturur, öğrenirken eğlendirir (Erdoğan, 2019). Bu tarz kitaplar çocukların etkili öğrenmesine yardımcı olur (Wei & Ma, 2020). Bu çalışmadaki katılımcıların da ifade ettiği gibi ilkokulda oyuncak kitaplarla oynayarak ve eğlenerek etkileşimli okuma etkinlikleri yapılabilir.

Erken yaşlardan itibaren doğru seçilmiş kitaplar ile okuma çalışmalarının yapılması çocuğun gelişimi için önemlidir (Yükselen, Yumuş & Işık, 2016). Doğru çocuk kitaplarının çocuklara sunulmasında öğretmenlere büyük bir görev düşmektedir (Gönen, Karakuş, Uysal, Kehci, Ulutaş & Kahve, 2016). Bu araştırmanın sonuçlarına göre sınıf öğretmeni adaylarına çocuk kitabı hazırlama ile ilgili oyuncak kitap gibi farklı uygulamalar yaptırılabilir. Bu durum, kitap seçiminde ve alımında farkındalık kazandırabilir. Dil becerileri üzerinde çalışan okul öncesi ve Türkçe öğretmenliği gibi diğer öğretmenlik programlarının lisans derslerinde benzer uygulamalar yapılabilir. Bu çalışma sınıf öğretmeni adaylarının oyuncak kitap hazırlama deneyimi ile sınırlıdır. İleride yapılacak çalışmalara yönelik oyuncak kitapların, okuma tutumuna ve kitap okuma alışkanlığına katkısının olup olmadığının araştırılması önerilebilir.

Kaynakça

ADAK ÖZDEMİR, A. & RAMAZAN, O. (2012). Oyuncağa çocuk, anne ve öğretmen bakış açısı. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, *2*(1), 1-16.

ALACA, E. (2017). Okuma alışkanlığı kapsamında 3'ü 1 arada enfes karışım (oyun-oyuncak-kitap) sunan kurumlar: Türkiye'de oyuncak kütüphaneleri. *Türk Kütüphaneciliği*, *31*(3), 403-417.

BAYRAKTAR, V. & ERSOY, Ö. (2018). Çocukların devam ettikleri okul türüne göre annelerin çocuk kitapları hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. *Mersin University Journal of the Faculty of Education*, *14*(3).

BÜYÜKKÖSE, E. C. (2020). Okul öncesi 3-6 yaş çocuklara yönelik özgün bir sessiz pop-up kitap uygulaması. Yüksek Lisans Tezi, *Hacettepe Üniversitesi, Güzel Sanatlar Enstitüsü,* Ankara.

CHANG, Y. M. (2017). Notice of Retraction: A study of the eye-catching features and preference of children's pop-up book. *In 2017 International Conference on Applied System Innovation (ICASI)*, 754-757, IEEE.

CHIONG, C. & DELOACHE, J. S. (2013). Learning the ABCs: What kinds of picture books facilitate young children's learning?. *Journal of Early Childhood Literacy, 13*(2), 225-241.

ÇAKMAK, A. & KOÇ, K. (2015). Anaokulu çocuklarının televizyon, kitap, bilgisayar ve oyuncaklarla geçirdikleri zamanın niteliğinin incelenmesi. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, *14*(2), 513- 534.

ÇATALCALI SOYER, A. (2009). Okul öncesi dönem çocuk hikâye kitapları: Stereotipler ve kimlikler. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *1*(1), 13-27.

ÇOLAKLAR, H. (2019). Bartın il halk kütüphanesindeki okul öncesi dönem çocuk kitaplarının dış yapı ölçütleri: yazım, dil, biçim ve içerik özelliklerine göre değerlendirilmesi. *Bilgi Yönetimi Dergisi,* 2(2), 145-168.

DERVİŞOĞLU, E. (2017). Cumhuriyetten günümüze, yazarların anılarında oyun ve oyuncaklar. *Motif Akademi Halkbilimi Dergisi, 10*(19), 89-106.

DÖŞ, İ. (2013). Mutlu okul. *Eğitim ve Bilim, 38*(170), 266-280.

DUMAN, G. & TEMEL, Z. F. (2011). Türkiye ve Amerika Birleşik Devletleri'nde anasınıfına devam eden çocukların oyun davranışlarının incelenmesi. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi,* 1(1), 279-298.

EGEMEN, A., YILMAZ, Ö. & AKİL, İ. (2004). Oyun, oyuncak ve çocuk. *Adnan Menderes Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi*, *5*(2):39-42.

ERBAY, F. & DURMUŞOĞLU SALTALI, N. (2012). Altı yaş çocuklarının günlük yaşantılarında oyunun yeri ve annelerin oyun algısı. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, *13*(2), 249-264.

ERSAN, M. (2014). Tablet ortamında resimli çocuk kitapları; etkileşimli bir resimli çocuk kitabı uygulaması tasarımı. Yüksek Lisans Tezi, *Hacettepe Üniversitesi,* Güzel Sanatlar Enstitüsü, *Ankara.*

ERDOĞAN, M. (2019). Görsel sanatlar eğitiminde mitolojik öykü temalı hareketli (pop up) kitapların kullanımı, Master's thesis, *Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Denizli.*

GİREN, S. & DURAK, E. (2015). Okul öncesi öğretmenlerinin oyuncak kavramına ilişkin metaforik algıları, *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 4*(2), 561-575.

GÖNEN, M., KARAKUŞ, H., UYSAL, H., KEHCİ, A., ULUTAŞ, Z. & KAHVE, Ö. (2016). Resimli çocuk kitaplarının içerik ve resimleme özelliklerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *31*(4), 724-735.

GÖNEN, M., KATRANCI, M., UYGUN, M. & UÇUŞ, Ş. (2011). İlköğretim birinci kademe öğrencilerine yönelik çocuk kitaplarının, içerik, resimleme ve fiziksel özellikleri açısından incelenmesi. *Eğitim ve Bilim, 36*(160).

KAMARAJ, I. (2000). Okul öncesi eğitimde oyuncak kütüphanesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, Sayı 12,* 177–182.

KEŞ, Y. & SARICA, S. (2014) Hareketli kitap illüstrasyonlarının tarih boyunca farklı kullanımları üzerine bir inceleme. *Art-e Sanat Dergisi, 14,* 266-283.

KILDAN, A. O. (2007). Okulöncesi eğitim ortamları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, *15*(2), 501-510.

KIRMAN, A. (2019). Çocuk kitaplarında oyun ve oyuncak kavramının incelenmesi. Doktora Tezi. *Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.*

LINDBERG, E. N. (2012). Changes in child's play over two generations. *International Online Journal of Educational Sciences, 4*(2), 395-410.

MEB (2018). Türkçe Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar). Ankara: Milli Eğitim Basımevi.

MELNYK, O. Y. (2017). Design and artistic tools in the interactive children's book. *Paradigm of Knowledge, 5*(25).

MERCAN, C. (2018). Ahşap oyuncakların çocuk gelişiminde yeri ve ahşap oyuncaklar için tasarım önerileri *(Master's thesis) Hacettepe Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.*

MERCAN, Z. (2015). Okul öncesi dönem çocuk kitaplarında resimlemenin öğretmen görüşlerine göre incelenmesi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.*

MILES, M. B. & HUBERMAN, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2nd ed.). Sage.

ÖZYÜREK, A. & KILINÇ, N. (2015). Okul öncesi eğitim kurumlarındaki öğrenme merkezlerinin çocukların serbest oyun davranışları üzerine etkisi. *Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 5*(2), 125-138.

POPOVA, D. M. (2012). Design problems in children's toy book design. *Architecton: Proceedings of Higher Education/Architecton: Izvestia Vuzov, 39,* 120-126.

ŞAHİN, A. (2012). İlköğretim 4 ve 5. sınıf öğrencilerinin kitap okuma alışkanlıklarının sosyo-ekonomik düzeylerine göre incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, *10*(2). 367-388.

ŞAHİN, G. (2014). Okul öncesi dönem çocuk kitaplarında görsel bir uyaran olarak resim. *Turkish Studies-International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, *9*(3), 1309-1324.

THOMAS, E. E. (2016). Stories still matter: Rethinking the role of diverse children's literature today. *Language Arts, 94*(2), 116-223.

TORAN, M. & DİLEK, A. (2017). Çocuklar ve kitaplar: Piaget'nin oyun kuramına göre bir değerlendirme. *Yaşadıkça Eğitim Dergisi*, *31*(1), 41-54.

ULUTAŞ, A. (2017). Okul öncesi dönem çocuk kitaplarındaki resimlerin çocuğa göreliğinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Electronic Journal of Social Sciences, 16*(61), 602-610.

UYGUN, E. (2010). Üç boyutlu kitap illüstrasyonlarının ilköğretim birinci kademe öğrencilerinin yaratıcılıklarını geliştirmekteki etkileri (Doctoral dissertation), *Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Konya.*

YILDIRIM, A. VE ŞİMŞEK, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri,* Ankara: Seçkin Yayınevi.

YÜKSELEN, A., YUMUŞ, M. & IŞIK, E. (2016). Çocuk kitabı seçme kriterlerine ilişkin okul öncesi eğitimcilerin görüşleri. *Başkent University Journal of Education*, *3*(2), 161-168.

WEI, C. C., & MA, M. Y. (2020). Designing attractive children's picture books: Evaluating the attractiveness factors of various picture book formats. *The Design Journal, 23*(2), 287-308.

MİLLÎ EĞİTİM ● Cilt: 51 ● Bahar/2022 ● Sayı: 234, (1529-1552)

DİJİTAL HİKÂYE ANLATIMININ ORTAOKUL 7. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN HİKÂYE YAZMA KAYGILARI ÜZERİNDEKİ ETKİSİ*

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Aysun EROĞLU[1] , Alpaslan OKUR[2]

* Bu çalışma, birinci yazarın ikinci yazar danışmalığında yazdığı doktora tezinin bir bölümüdür.

1 Dr. Arş. Gör., Kafkas Üniversitesi Dede Korkurt Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, 24 aysun@gmail.com, ORCID: 0000-0003-1047-8748.

2 Prof. Dr., Sakarya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, aokur@sakarya.edu.tr, ORCID: 0000-0002-2868-063X.

Geliş Tarihi: 10.11.2020 **Kabul Tarihi:** 02.02.2021 **DOI:** 10.37669 milliegitim.824215

Öz: Bu çalışmanın amacı, dijital hikâye anlatımının ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin hikâye yazma kaygıları üzerindeki etkisini araştırmaktır. Bu amaç doğrultusunda, nicel yöntemlerden yarı deneysel desen kullanılmıştır. Bu desende hazır iki grup işlem gruplarına seçkisiz atandığından bu çalışmadaki gruplar basit seçkisiz/tesadüfi örnekleme yoluyla belirlenmiştir. Deney öncesinde ön-test kullanılacağı için ön test/son test eşleştirilmiş kontrol gruplu desen ile çalışma yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma grubu, Kars ili merkez ilçesine bağlı özel bir okulun 7-A sınıfı (18 öğrenci) deney grubu, 7-B sınıfı (17 öğrenci) kontrol grubunda oluşmuştur. 2018-2019 eğitim-öğretim yılının bahar döneminde, 7. sınıf Türkçe dersinde gerçekleşmiştir. Araştırmaya başlamadan önce araştırmada kullanılacak ölçek için etik kurulu ve valilik izni alınmış, okul idaresine ve ilgili öğretmenlere çalışmanın amacı ve süreci ayrıntılı bir şekilde aktarılmıştır. Veri toplama aracı olarak Hikâye Yazma Kaygısı Ölçeği ve kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Veriler, önce excel programına daha sonra da SPSS 20.0 paket programına kaydedilmiştir. Veriler, normal dağılım göstermediği için gruplar arası analizler için parametrik olmayan istatistiklerden Mann Whitney U-Testi, grup içi analizler için de parametrik olmayan istatistiklerden Wilcoxon işaretli-sıralar testi kullanılmıştır. Analizler sonucunda; dijital hikâye anlatımının uygulandığı deney gurubu öğrencilerinin hikâye yazma kaygısı ön test ve son test puanları arasında son test lehine anlamlı bir farklılık, dijital hikâye anlatımının uygulandığı deney gurubu öğrencilerinin ve dijital hikâye anlatımının uygulanmadığı kontrol gurubu öğrencilerinin hikâye yazma kaygısı son test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur. Bu bulgular da öğrencilerin hikâye yazma kaygılarının azalmasında dijital hikâye oluşturma sürecinin katkı sağladığını ortaya çıkarmıştır. Buna bağlı olarak da eğitimin farklı kademelerinde dijital hikâye anlatımının hikâye yazma kaygısına etkilerinin araştırılabileceği, farklı yöntem ve teknikler kullanılabileceği, öğretim programlarında dijital hikâyelere yer verilebileceği önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Dijital hikâye anlatımı, hikâye yazma kaygısı, ortaokul öğrencileri, nicel yöntem.

THE EFFECT OF DIGITAL STORYTELLING ON ANXIETIES OF THE 7TH GRADERS AT SECONDARY SCHOOL TOWARDS STORY WRITING

Abstract:

The purpose of this study was to seek into the effect of digital storytelling on the story writing anxiety of 7th graders at secondary school. The quasi-experimental design among quantitative methods was employed and two groups were designed through simple random sampling. Since the pre-test was planned to be used before the experiment, the study was maintained with a pre-test/post-test matched control group design. The study group was composed of 35 students in Grade 7 at a private secondary school in the Central District of Kars. The study was carried out in Turkish lessons for 7th graders in the 2018-2019 education year. The experiment group consisted of the students in Class 7-A (18 students) in a private school in the Central District of Kars while the control group was of Class 7-B (17 students) in the same school. Before starting the research, permissions of the ethics committee and governorship were obtained for the scale to be used in the research. The purpose of the study and process of the study were explained in detail to the school administration and related teachers. Story Writing Anxiety Scale and personal information form were used as data collection tools. The data obtained was first recorded in the excel program, and then in the SPSS program. Because the data did not follow a normal distribution, Mann Whitney U-Test for intergroup analysis and Wilcoxon signed-rank test for intragroup analysis among non-parametrical statistics were used. As a result of analysis; it was found that there is a significant difference in favour of the experiment group in terms of post-test scores of story writing anxiety among the groups after the experiment. At the same time; it was found that there is a significant difference in favour of the post-test between the pre-test and post-test scores of the experimental group. These findings revealed that the digital storytelling creation process contributed to the decrease of the story writing anxiety of the students. Accordingly, it is suggested that the effects of digital storytelling at different graders of education on story-writing anxiety can be investigated, different methods and techniques can be used, and digital storytelling can be included in curriculums.

Keywords: Digital storytelling, story writing anxiety, secondary school students, quantitative method.

Giriş

21. yüzyıl, gelişen teknolojilerle beraber dijitalleşmeyi insan hayatına, diğer canlıların hayatına ve onları etkileyen unsurlara dahil etmiştir. Dijital dünya, dijital kütüphane, dijital okuryazarlık, dijital hikâye, dijital oyun bunlara örnek olarak gösterilebilir. Dijitalleşen dünyada eğitim-öğretim ortamları da gelişen teknolojiye ayak uydurarak öğretim programlarında düzenlemelere gitmiştir. Örneğin Türkçe Dersi Öğretim Programı (1-8. sınıflar) incelendiğinde eski programa göre teknolojinin derslerde kullanılmasına vurgu yapıldığı, öğrencilerin teknoloji kullanma becerisini edinmeleri gerektiği üzerinde durulduğu fark edilmiştir (MEB, 2019). Bu programın yetkinlikler bölümünde öğrencilerin ihtiyaç duyacakları beceriler arasında *dijital yetkinlik*ten (s. 3-4) bahsedildiği, öğrenme öğretme yaklaşımı bölümünde derslerdeki uygulamalar ve etkinlikler için dijital kaynakların kullanılabileceğini (s. 8) vurguladığı, temalar ve konu önerileri bölümünde okuma kültürü başlığı altında *"bilgi okuryazarlığı, çoklu okuryazarlık, dijital okuryazarlık, e-kitap, eleştirel okuryazarlık, z-kitap, z-kütüphane vb."* (s. 14) üzerinde durulduğu görülmüştür. Kazanımlar incelendiğinde ise 3-8. sınıflar için *"Medya metinlerini değerlendirir. İnternet, sinema ve televizyonun verdiği iletileri değerlendirmeleri sağlanır."* şeklinde teknolojinin bir bilgi kaynağı olarak programda yer aldığı fark edilmiştir. Başka bir örnek de MEB Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı (2011)'nın "21. Yüzyıl Öğrenci Profili Nasıl Olmalı?" isimli çalışmasında öğrencilerinin teknolojiyi bilmeleri gerektiği sonucuna varılmıştır. Bu örnekler de öğrencilerin gelişen teknolojiyi doğru ve verimli kullanması ve bununla beraber farklı beceri alanlarının gelişimini de sağlaması gerektiğini göstermektedir. Ancak bunu yaparken de öğrencilerin birden fazla beceri alanını çalıştırması ve geliştirmesi beklenmektedir. Yani yeni sistem bir öğrencinin Türkçe dersinde sadece okuma yazmayı ve dilbilgisini öğrenmekle yetinmemesi gerektiğini söylemektedir. Dijital hikâyeler de öğrencilerin geleneksel hikâye yazma becerilerine ek olarak teknoloji kullanma becerilerine de katkı sağladığından yeni programların öğrencilerden edinmesini beklediği belli başlı kazanımlara hizmet etmektedir.

Dijital hikâyeleri Türkçe dersinde kullanmak neden önemli diye sorulduğunda, dijital hikâyelerin temelinin geleneksel hikâye yazma sürecine dayandığı akla gelmelidir. Hikâyeler Türkçe dersi programında 1-8. sınıfların hepsinde mevcuttur. Hikâye yazmak öğrencilerin kendilerini ifade etme şekillerinden biridir. Ancak dijital hikâyeler yazma güçlüğü çeken öğrencilerin kendilerini metin dışında fotoğraf, resim, müzik ve sesleriyle de ifade edebildikleri için önemlidir (Foley; 2013;Vasudevan, Schultz ve Bateman, 2010). Bu çalışmayı özgün kılan taraf ise dijital hikâyelerin temelini oluşturan yani başlamasını sağlayan hikâye metnini oluşturma sürecine dair öğrencilerin hikâye yazma kaygılarını değerlendiren bir çalışmaya ve ulusal ve uluslararası literatürde rastlanılmamasıdır. Literatür taraması ve başlıca çalışma örnekleri ise aşağıda yer almaktadır.

Hikâye

Hikâyeler, masallardan günlük olayları anlatmaya geçiş yoluyla oluşturulmuş ve 19. yy.'dan sonra gelişerek en yaygın edebi türler arasında yer almıştır (Kavcar, Oğuzkan ve Aksoy, 2003). *Hikâye, bir olayın sözlü veya yazılı olarak anlatılması, gerçek veya tasarlanmış olayları anlatan düzyazı türüdür, öyküdür* (Doğan, 2005; TDK, tdk.gov.tr). İnsanların kendi deneyimlerini (Simmons, 2008), yaşanmış ya da yaşanabilir olayları (Akbayır, 2007; Göçer, 2014; Kavcar ve diğerleri, 2003) mekân, zaman ve kişi göstererek ama çok fazla ayrıntılara yer vermeden anlatan edebiyat türüdür (Babacan, 2008).

Çocuklara bir şey öğretilmek istendiğinde hikâyeler, bunun en iyi yollardan biridir çünkü çocuklar iyi kurgulanmış hikâyelerden etkilenip öğretilmek istenen şeye daha kolay ikna olurlar (Eroğlu, 2020a). Fakat hikâyelerin öylesine sıralanmış olaylardan oluşmaması gerekmektedir. Hikâyeler belli bir düzen ve disiplin gerektirdiğinden öncelikle hikâyenin her bir parçasını analiz etmek ve sonra da bu parçalardan anlamlı, tutarlı ve mantıklı bir bütün elde etmek gerekir (Temizkan, 2014). Hikâyeler, çocukların anlama ve anlatma becerilerine, yorum yapma, anlam çıkarma, organize etme, hatırlama, kelime hazinesinin gelişimine katkı sağlamaktadır (Akyol, 2006; Göçer, 2014; Temizyürek, 2003; Walsh ve Blewitt, 2006). Özellikle anlatma becerilerinden yazma becerisi ile hikayelerin sıkı bir ilişkisi vardır. Çünkü yazma becerisi, el göz eğitimine bağlı uzun süreli bir alıştırma sonucu (Gündüz ve Şimşek, 2011), insanın doğası gereği kendini dışa vurduğu davranış biçimlerinden biri (Özbay, 2011) ve aktarılmak istenen anlamların harflerle kodlanmasıdır (Karadağ ve Maden, 2013). Kısaca, yazma becerisi, bireyin duygu, düşünce, hayal, istek ve olayları belli kurallar çerçevesinde istediği anlamları harfler yardımıyla anlatması ve aktarmasıdır (Eroğlu, 2015). Aynı zamanda hikayeler, öğrencilerinin yaratıcılıklarını ve hayal gücü de geliştirmektedir. Hayal gücü gelişen çocukların da neden-sonuç ilişkisini kavramaları ve karşılaştıkları sorunlara daha pratik çözümler üretebilmeleri daha kolay olmaktadır. Günümüzde ise hikâyeler öğretme ve öğrenmeyi geliştirmenin etkili, eğlenceli ve yaratıcı bir yolu olarak kabul edilmektedir (Wang ve Zhan, 2010). Bunun günümüzdeki hali de dijital hikâyelerdir.

Dijital hikâye anlatımı

Dijital hikâye anlatımının birçok tanımı mevcut ise de genel olarak hikâye anlatma sanatı ile resim, ses ve video gibi çoklu ortam ögelerinin birleştirilmesi fikrine dayanmaktadır (Robin, 2006). Dijital hikâye anlatımı ile öğrenciler; yaratıcıklarını, işbirlikçi öğrenmelerini ve teknoloji kullanma becerilerini geliştiren çoklu ortam sunumlarını oluşturmak için müzik, ses, video ve daha fazlasını kullanabilmekteler. (Frazel, 2010). Yeni nesil hikâye anlatımı olan dijital hikâyeler, hikâye metnine resim, müzik ve ses dosyalarının eklenerek bilgisayarda oluşturulmasıdır (Hett, 2012).

Dijital hikâyeler, ilk kez Joe Lambert ve Dana Atchley tarafından 1980'lerin sonu itibariyle Kaliforniya Berkeley'de kâr amacı gütmeyen sanatsal bir organizasyon olarak oluşturulmuştur. 1990'ların başında bu iki isme Nina Mullen'in de katılımıyla San

Fransisco'da, Dijital Medya Merkezi (Digital Media Center) açılmış, ardından bu kurumun ismi 1998'de Berkeley'de, Dijital Hikâye Anlatım Merkezi (Center For Dijital Storytelling-CDS) olarak değiştirilmiştir (StoryCenter; Chung, 2007; Robin, 2008).

Robin (2006)'e göre birçok farklı dijital hikâye türü vardır; ancak bunları üç büyük grupla kategorize etmek mümkündür: 1. Kişisel anlatılar, 2. Tarihî belgeseller (geçmişi anlamamıza yardım eden dramatik olayları açıklayan hikâyeler), 3. İzleyiciyi özel bir kavram veya uygulamayla ilgili bilgilendirmek ya da bunu öğretmek için tasarlanmış hikâyeler.

Dijital hikâyelerle çalışmaya başlamada kullanışlı bir çıkış noktası olarak aşağıdaki yedi ögeden bahsedilmektedir:

1. Bakış Açısı; yazarın konu hakkındaki bakış açısı nedir?
2. Çarpıcı Bir Soru; hikâyenin sonunda yanıtlanacak olan bir soru.
3. Duygusal İçerik; kişisel ve güçlü bir şekilde bizimle konuşan ciddi meseleler.
4. Sesinizin Verdiği Armağan; seyircinin içeriği anlamasına yardımcı olacak hikâyeyi kişiselleştirmenin bir yolu.
5. Film Müziğinin Gücü; hikâye akışını destekleyen müzik ya da diğer sesler.
6. Ekonomiklik; izleyiciye aşırı bilgi yüklemesi yapmadan hikâyeyi yeteri kadar anlatma.
7. Hız; ekonomiklikle alakalı fakat özellikle hikâyenin ne kadar yavaş ya da hızlı ilerlediği ile ilgilidir (Robin, 2006).

Dijital hikâyeleri oluşturma sürecinde ise aşağıdaki altı adım önerilmektedir:

1. Hikâye metni yazma: Hikâye yazılır, metinlerini önerilere göre gözden geçirip son halini verilir.
2. Öğrenci metni kendi sesi ile kaydeder.
3. Hikâye ile ilgili olan görseller çeşitli kaynaklardan araştırılıp bulunur.
4. Ses ve görseller birleştirilir.
5. Geçiş efektleri ve fon müziği eklenebilir.
6. Dijital hikâye oluşturulduktan sonra, sunulur veya paylaşılır (Barrett, 2009).

Dijital hikâye oluşturma sürecinde, hikayelerin bu ögeleri içermesini ve bu sürece uygun olarak oluşturulmasını sağlamak bu sürecin verimli, etkili ve eğlenceli geçmesini sağlamaktadır. Bu çalışma kapsamında da bu ögelere ve bu sürece dikkat edilmiştir.

Dijital hikâye oluşturma araç-gereçleri ve yazılımları

Bir derste dijital hikâye oluşturulmaya yardımcı olacak donanımlar; masaüstü/dizüstü/tablet bilgisayar, ses ve video kayıt cihazları, kulaklık, hoparlör, harici (flash) bellek, tarayıcı, projeksiyon cihazı gibi araç-gereçlerdir (Baki, 2015; Demirer, 2013; Karakoyun, 2014; Qiongli, 2009, Ed. J. Hartley ve K. McWilliam; Robin, 2006). Dijital hikâye oluşturmak için başvurulabilecek başlıca yazılımlar ise; PhotoStory3, Microsoft PowerPoint, Microsoft Windows Live Movie Maker, iMovie, Pinnacle Studio, Adobe Premier Elements, Ulead VideoStudio, (Baki, 2015; Brenner, 2014; Bull ve Kajder, 2005; Dogan, 2007; Karakoyun, 2014; Robin, 20006; Robin ve McNeil, 2012).

Dijital hikâye oluşturmayı engelleyen faktörler

Dijital hikâye oluşturmanın önündeki engellere bakıldığında, ilk dikkat çeken unsur öğrencilerin dijital hikâye oluşturmak için gereken teknolojiye ulaşma şanslarının olup olmadığı ile ilgilidir. Bu en temel sorun olduğundan öğrencilerin dijital hikâye oluşturması isteniyorsa teknolojiye erişimlerinin muhakkak sağlanmış olması gerekmektedir. Dijital hikâye oluşturma sürecinde karşılaşılabilecek bir diğer sorun ise zamandır. Teknolojiyi öğrenmek zaman almakta, ancak öğrenmenin ve öğretmenin doğası gereği herhangi bir eğitimin de zaman aldığı unutulmamalıdır (Lammers, 2012). Dijital hikâye oluşturmanın önündeki bir başka engel ise öğretmenlerin ve öğrencilerin teknoloji kullanımındaki bilgi eksikliğidir. Öğretmen teknoloji kullanma konusunda yetersiz ve gerekli bilgiye sahip değilse öğrenciler de doğal olarak teknolojiyi doğru ve verimli kullanma konusunda eksik yetiştirilmiş olacaklardır. Dijital hikâye oluşturmanın önündeki engellerden bir başkası da telif hakkı meselesidir. Öğrenciler için dijital hikâye oluştururken internetten buldukları görsel materyalleri ya da müzikleri kullanmak cezbedici olabilir. Öğretmen kamuya açık ve kullanım izni olan materyalleri kullanma konusunda öğrencileri uyarmalıdır. Ayrıca, öğrenciler için telif hakkı meselesi ile başa çıkmanın en faydalı yollarından biri de kendi içeriklerini üretmelerini sağlamaktır (Robin, 2006).

Eğitim-öğretimde dijital hikâyelerin kullanılması

Dijital hikâyelerin eğitim hayatında kullanıma bakıldığında, öğretmen tarafından oluşturulmuş dijital hikâyelerin bir konu hakkında tartışmayı kolaylaştıran soyut veya kavramsal içeriklerin daha anlaşılabilir olmasını sağlayan bir yol olduğu ve dersleri zenginleştirmek için kullanılabileceği görülmektedir (Robin, 2006). Dijital hikâye oluşturma aşamalarına uygun ödev verilmesi veya bu sürecin derste uygulanması ile öğrencilerin ilgi, dikkat ve motivasyonları artmaktadır. Öğrenciler kendi dijital hikâyelerini oluşturduklarında ise geniş çapta bir içeriği analiz etmek için kütüphane ve internet kullanmayı öğrendiklerinden yaratıcılık becerileri gelişmektedir (Robin, 2006). Dijital hikâye oluşturma sürecine katılan öğrenciler fikirlerini organize etmeyi, soru sormayı, düşüncelerini ifade etmeyi öğrenerek kapsamlı bir iletişim becerisi oluşturmaktadırlar (Robin, 2006). Dijital hikâye oluşturma süreci, öğrencilerin dikkatini

çeken eğlenceli bir süreç olmasından dolayı öğrenci motivasyonunu arttırarak akademik başarılarının yükselmesini de sağlamaktadır (Brown, Bryan, ve Brown, 2005; Lammers, 2012).

Türkçe dersinde dijital hikâyelerin kullanılması

Dijital hikâyeler, Türkçe, sosyal bilgiler, hayat bilgisi, resim, müzik, matematik, fen ve teknoloji, edebiyat, coğrafya dersleri ya da disiplinler arası çalışmalarda çok rahat bir şekilde kullanılabilmektedir (Hett, 2012).

Türkçe dersinde dijital hikâyelerin kullanımına bakıldığında, öğrencilerin dinleme becerilerini (Ciğerci, 2015; Türe Köse, 2019; Verdugo ve Belmonte, 2007), konuşma becerilerini (Shrosbree, 2008; Soler Pardo, 2014; Razmi, Pourali ve Nozad, 2014), okuma becerilerini (Çiftci, 2019; Şentürk Leylek, 2018), yazma becerilerini (Çıralı, 2014; Dayan, 2017; Gündüz, 2019; Soler Pardo, 2014; Stojke, 2009; Uslu, 2019; Yamaç, 2015) geliştirdiği bulunmuştur. Hem yazma hem de konuşma pratiği için kullanımı kolay olan dijital hikâyeler, öğrencileri hem sınıf içinde hem de sınıf dışında dili etkili ve verimli kullanmaya motive etmek için iyi bir araç olabilirler (Reinders, 2011). Türkçe dersinde dijital hikaye kullanımının akademik başarı, motivasyon ve kalıcılık üzerindeki etkisinin (Özerbaş ve Öztürk, 2017), 4. sınıf öğrencilerin Türkçe dersindeki yazma becerilerine etkisinin (Dayan ve Girmen, 2018), Türkçe öğrenmede öğrencilerin okuma-yazma becerilerine ve görüşlerine etkisinin (Yılmaz, Üstündağ, Güneş ve Çalışkan, 2017), Türkçe öğretmeni adaylarının dijital hikâyeye yönelik metaforik algılarının (Eroğlu, 2020b) araştırıldığı ve olumlu sonuçlar elde edildiği tespit edilmiştir.

Ayrıca, kaygı sezilen bir tehlikeye karşı yaşanan güçsüzlük duygusunun yaşandığı duygusal bir durumdur (Aydın ve Zengin, 2008). Bu çalışmada ise öğrencilerin Türkçe dersi kapsamında hikâye metni oluşturmaya yönelik endişe, üzüntü, gerginlik ve yetersizlik duyguları kastedilmiştir.

21. yüzyıl becerileri, ders müfredatlarında olduğundan ve günümüz eğitim sistemlerinde öğrencilerin herhangi bir alanda birden fazla becerisinin gelişmesi istenmediğinden önemli görülmektedir (Lammers, 2012; Skouge ve Rao, 2009). Derslerde dijital hikayelerin kullanılmasıyla da teknoloji boyutuyla öğrencilerinin 21. yüzyıl becerileri gelişmekte aynı zamanda oluşturulan metin ile verilmek istenen içerik öğretilmektedir. Alanyazında dijital hikayelerin farklı boyutlarının araştırıldığı yukarıdaki örneklerde verilmiştir. Ancak dijital hikayelerin temelini oluşturan hikâye metni oluşturma sürecine dair öğrencilerin hikâye yazma kaygılarının araştırılmadığı tespit edilmiştir. Ancak hikâye metnini oluşturma aşaması dijital hikâyelerin en önemli aşamalarındandır (Xu, Park ve Baek 2011). Dolayısıyla dijital hikâye anlatımının öğrencilerin hikâye yazma kaygıları üzerindeki etkisi merak konusu olmuştur. Bu çalışmanın da hem alandaki akademik boşluğu doldurması hem de geçmişi çok uzaklara dayanmayan dijital hikâye anlatımının çağın gereklerine uygun olarak ilerlemesine katkı sağlaması beklenmektedir. Bu çalışmadan elde edilen sonuçların dijital hikâye anlatımı tarihine

akademik bir katkı sağlaması, bir etkinlik olarak ders programlarında yer alması ve derslerde uygulanması ümit edilmektedir.

Problem Cümlesi

Bu araştırmanın problem cümlesi şu şekilde belirlenmiştir: "Dijital hikâye anlatımının ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin hikâye yazma kaygıları üzerindeki etki durumunu nasıl açıklamaktadır?"

Alt problemler ise;

a) Dijital hikâye anlatımının uygulandığı deney gurubu öğrencilerinin hikâye yazma kaygısı ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

b) Dijital hikâye anlatımının uygulandığı deney gurubu öğrencilerinin ve dijital hikâye anlatımının uygulanmadığı kontrol gurubu öğrencilerinin hikâye yazma kaygısı son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Yöntem

Dijital hikâye anlatımının ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin hikâye yazma kaygıları üzerindeki etkisinin araştırıldığı bu çalışmada, nicel yöntem kullanılmıştır. Araştırma deseni olarak da verilerinin toplanmasında değişkenler arasındaki neden-sonuç ilişkisini belirlemeyi amaçlayan yarı deneysel desen kullanılmıştır. Yarı deneysel eşleştirilmiş desende hazır gruplardan ikisi belli değişkenler üzerinden eşleştirilmeye çalışılır ve eşleştirilen gruplar, işlem gruplarına seçkisiz atanırlar (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2012). Buna bağlı olarak da bu çalışmadaki gruplar basit seçkisiz/tesadüfi örnekleme yoluyla belirlenmiş olup her bir çalışma grubuna eşit seçilme olasılığı verilmiştir. Deney öncesinde ön test kullanılacağı için ön test/son test eşleştirilmiş kontrol gruplu desen ile çalışma sürdürülmüş ve veriler bu yolla toplanmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, Kars ili merkez ilçeye bağlı özel bir ortaokulun 7. sınıfında öğrenim gören 35 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırma, 2018-2019 eğitim-öğretim yılının bahar döneminde, 7. sınıf Türkçe dersinde gerçekleşmiştir. Araştırmaya başlamadan önce araştırmada kullanılacak ölçekler için etik kurulu ve valilik izni alınmış, okul idaresine, Türkçe dersi öğretmeni ve Teknoloji ve Tasarım dersi öğretmenine (Robotik Kodlama) çalışmanın amacı ve süreci ayrıntılı bir şekilde aktarılmıştır.

Kars ili Merkez ilçesine bağlı özel bir okulun 7-A sınıfı (18 öğrenci) deney grubu, 7-B sınıfı (17 öğrenci) kontrol grubu olmuştur. Grupların cinsiyet dağılımı Tablo 1'de bulunmaktadır.

Ortaokul 7. sınıf öğrencileri ile çalışılma sebebi ise Türkçe dersi öğretim programı doğrultusunda öğrencilerin hikâye metnini oluşturma becerisini tam olarak kazanmış olmaları ve bilişim dersi öğretim programı doğrultusunda photoStory3 programını kullanabilecek belli bir teknoloji okuryazarlığını edinmiş olmaları ile ilgilidir.

Tablo 1. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Cinsiyet Dağılımı

Cinsiyet	Deney Grubu		Kontrol Grubu	
	N	Yüzde (%)	N	Yüzde (%)
Kız	9	50.0	9	52.90
Erkek	9	50.0	8	47.10
Toplam	18	100	17	100

Tablo 1'e bakıldığında deney grubunda 9 kız (%50) ve 9 erkek (%50); kontrol grubunda da 9 kız (%52.90) ve 8 erkek (%47.10) olduğu görülmektedir. Grup ve cinsiyet dağılım oranlarının birbirine yakın olması çalışmanın objektifliği açısından önemli görülmektedir. Deney ve kontrol grubu öğrencilerin evlerinde internetin olup olmama durumu ise Tablo 2'de yer almaktadır.

Tablo 2. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerin Evlerinde İnternetin Olup Olmama Durumu

	Deney Grubu		Kontrol Grubu	
	N	Yüzde (%)	N	Yüzde (%)
Evet	18	100	17	100
Hayır	0	0	0	0
Toplam	18	100	17	100

Tablo 2'ye bakıldığında deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin tamamının evinde internet olduğu görülmektedir. Deney ve kontrol grubu öğrencilerin evlerinde bilgisayar olup olmama durumu ise Tablo 3'te yer almaktadır.

Tablo 3. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerin Evlerinde Bilgisayarın Olup Olmama Durumu

	Deney Grubu		Kontrol Grubu	
	N	Yüzde (%)	N	Yüzde (%)
Evet	18	100	17	100
Hayır	0	0	0	0
Toplam	18	100	17	100

Tablo 3'e bakıldığında deney ve kontrol grubu öğrencilerinin tamamının evinde bilgisayar olduğu görülmektedir. Aynı şekilde öğrencilerin tamamın evinde akıllı

cep telefonu olduğu bilgisini öğrenciler kişisel bilgi formuna eklemişlerdir. Belli bir sosyo-ekonomik düzeye sahip ailelerin çocuklarını gönderdiği bir okulda araştırma yapıldığı için hepsinin evinde internet, akıllı cep telefonu ve bilgisayar olduğu düşünülmektedir.

Aşağıda, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ön test puanları yer almaktadır. Yapılan normal dağılım incelemesinde ölçek puanlarının normal dağılım göstermediği tespit edilmiştir. Buna bağlı olarak parametrik olmayan testlerden Mann Whitney U testi ön test puanları için kullanılmıştır. Deney ve kontrol grubunun hikâye yazma kaygısı ön test puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığına ilişkin yapılan Mann Whitney U testi sonuçları Tablo 4'te yer almaktadır.

Tablo 4. Deney ve Kontrol Grubunun Hikâye Yazma Kaygısı Ön Test Puanları

	Grup	N	Medyan (Min-Maks)	Mann-Whitney U	p
Ölçek	Deney	18	4.02 (2.31-4.77)	142.5	0.728
	Kontrol	17	3.81 (1.12-4.77)		
Ön yargı	Deney	18	4.00 (1.71-5.00)	144	0.765
	Kontrol	17	4.00 (1.00-5.00)		
Paylaşma	Deney	18	4.10 (1.40-5.00)	123	0.319
	Kontrol	17	3.60 (1.40-5.00)		
İmla hatası	Deney	18	4.20 (1.80-5.00)	145	0.788
	Kontrol	17	4.60 (1.00-5.00)		
Aşağılama	Deney	18	4.70 (2.00-5.00)	147.5	0.848
	Kontrol	17	4.80 (1.00-5.00)		
Kaçınma	Deney	18	4.00 (2.00-5.00)	150.5	0.933
	Kontrol	17	4.00 (1.00-5.00)		

Tablo 4'e bakıldığında hikâye yazma kaygısı ölçeğinin ve alt boyutlarının deney ve kontrol grubu ön test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir ($p>0.05$). Dolayısıyla deney ve kontrol grubu öğrencilerinin dijital hikâye anlatımına bağlı eğitim öncesi ön test sonuçları bakımından iki eş grup olduğu ve verilecek eğitimin deney grubu üzerinde oluşturması beklenen farklılıkları tarafsız bir şekilde ortaya çıkaracağı söylenebilir.

Veri Toplama Aracı

Bu çalışmada, Hikâye Yazma Kaygısı Ölçeği ve kişisel bilgi formu kullanılmıştır.

Hikâye Yazma Kaygısı Ölçeği, Eroğlu (2020a) tarafından geliştirilmiştir. Çalışmaya Kars ili Merkez ilçede bulunan iki devlet ortaokulunun 7. sınıfında öğrenim gören 439

öğrenci katılmıştır. Öğrencilerin 212'si kadın, 227'si erkektir. Çalışma, 2018-2019 eğitim-öğretim yılının güz döneminde gerçekleştirilmiştir. 5 boyutlu (ön yargı, paylaşma, imla hatası, aşağılama ve bilgiden kaçınma), 26 maddelik ve beşli derecelendirmeye sahip likert tipi bir ölçektir. Ölçeğin 26 maddesi ve 5 alt faktörlü yapısı ile açıklanan toplam varyans 57.827 'dir. Çalışmada, faktör yükü kesme değeri 0.5 olarak alınmış ve çalışmanın faktör yük değerleri .534-.822 arasında bulunmuştur. Ölçek yapısının uyum indeksler değerleri, χ^2/df= 2.177, TLI= 0.914, CFI= 0.924, RMSEA= 0.052 ve SRMR= 0.052'dir. Ölçeğin güvenirliği için iç tutarlılığa yönelik 26 maddenin tümüne ait Cronbach Alpha değeri .853'tür.

Kişisel bilgi formu, araştırmacılar tarafından oluşturulmuştur. Deney ve kontrol grubu öğrencilerine ait cinsiyet, evde bilgisayarın, akıllı cep telefonun ve internetin olup olmadığı gibi bilgileri içeren bir formdur. Öğrencilerin kişisel bilgilerinin kimseyle paylaşılmayacağı, yazmaları istenen bilgilerin sadece bu çalışma için kullanılacağı formun ilk bölümündeki yönergede mevcuttur. Çalışmanın sonucunu merak eden öğrenciler için mail adresi de yazılmıştır. Yönerge öğrencilere sesli olarak da okunmuştur. Soru sormak isteyen öğrencilere söz hakkı verilmiştir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Veriler, Hikâye Yazma Kaygısı Ölçeğinden elde edilmiştir. Deneysel işlem öncesi deney ve kontrol grubuna uygulanan ölçek, deneysel işlem sonrası da iki gruba uygulanmıştır. Böylece veriler elde edilmiştir. Elde edilen veriler önce excel programına daha sonra da SPSS 20.0 paket programına kaydedilmiştir.

Çalışma grubu toplam 35 öğrenciden (18 öğrenci deney grubu, 17 öğrenci kontrol grubu) oluştuğu için önce verilerin normal dağılım gösterip göstermediği analiz edilmiştir. Nicel veriler analiz edilirken normal dağılım gösteren veriler için parametrik istatistikler, normal dağılım göstermeyen veriler için de parametrik olmayan (nonparametrik) istatistikler kullanılmaktadır. Bu araştırmanın çalışma grubunun 35 öğrenciden oluşması nedeniyle veriler normal dağılım göstermemiştir. Buna bağlı olarak da bu çalışmada parametrik olmayan istatistikler kullanılmıştır. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ön test puanları arasında bir farkın olup olmadığını, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin son test puanları arasında bir farkın olup olmadığını analiz etmek için parametrik olmayan istatistiklerden Mann Whitney U-Testi kullanılmıştır. Mann Whitney U-Testi ilişkisiz ölçümlerin söz konusu olduğu az denekli deneysel çalışmalarda puanların dağılımının normallik varsayımını karşılamadığında kullanılmaktadır (Büyüköztürk, 2014). Mann Whitney U-Testi, t-testinin parametrik olmayan analizlerdeki karşılığı olarak kabul edilmektedir (Büyüköztürk, 2014; Can, 2014; Çepni, 2014; Taşpınar, 2017).

Deney grubu öğrencilerin ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mı diye analiz etmek için de parametrik olmayan istatistiklerden Wilcoxon işaretli-sıralar testi kullanılmıştır. Wilcoxon işaretli-sıralar testi, sosyal bilimlerde az denekli

yürütülen gruplar içi araştırmalarda kullanılmaktadır (Büyüköztürk, 2014; Can, 2014; Çepni, 2014). Ayrıca, bu çalışmada ölçek puanları normal dağılım göstermediği için aritmetik ortalama yerine medyan/ortanca (minimum - maksimum) verilmiştir.

Deneysel İşlem Süreci

Etik kurulu kararı ve valilik izinleri alındıktan sonra 2018-2019 bahar döneminde uygulama süreci başlamıştır. Kars ili merkez ilçesine bağlı özel bir ortaokulda çalışma yürütülmüştür. Okulun dijital hikâye oluşturmak için ihtiyaç duyulan teknolojik araç-gereçlere sahip olması önemli bir kriter oluşturmuştur. İlk hafta, okul müdiresi ile görüşülmüş, araştırmanın amacı ve uygulama süreci ayrıntılı bir şekilde okul müdiresine anlatılmıştır. İkinci hafta, öğretmenlerle tanışılmış ve çalışma kendilerine anlatılmıştır. Üçüncü hafta, 7. sınıfların derslikleri ve bilgisayar laboratuvarları incelenmiştir. Akıllı tahtalarının çalıştığı, laboratuvardaki öğretmen ve öğrenci bilgisayarlarının çalıştığı, okulun mikrofonlu kulaklıkları olduğu kaydedilmiştir. Bilgisayarlarda PhotoStory3 programı olmadığı için programın bilgisayarlara yüklenmesi işlemi, robotik kodlama dersi öğretmeni ile gerçekleştirilmiştir. Dördüncü hafta, deney ve kontrol grubu öğrencilerine eş zamanlı olarak çarşamba günü Hikâye Yazma Kaygısı Ölçeği uygulanmıştır. Türkçe ve matematik derslerine denk gelen uygulama saatlerinde, ilgili öğretmenler araştırmacılara yardımcı olmuştur. Bu süreçte kontrol grubuna herhangi bir müdahalede bulunulmamıştır. Mevcut program dâhilinde Türkçe dersi nasıl yürütülmesi gerekiyorsa süreç sonuna kadar o şekilde ilgili öğretmen tarafından yürütülmüştür. Beşinci hafta, araştırmacı tarafından deney grubu öğrencilerine dijital hikâye anlatımı ve PhotoStory3 programı hakkında seminer verilmiştir. Örnek bir dijital hikâye sınıfta izletilmiştir. Öğrencilerden haftaya gelirken bir flash/usb bellek getirmeleri istenmiştir. Altıncı hafta, ders kapsamında işlenen gezip gördükleri ya da merak ettikleri bir yer hakkında hikâye yazma çalışmaları için bir metin oluşturmaları istenmiştir. Bu metnin en fazla 400 kelimeden oluşması istenmiştir. Öğrenciler metinlerini oluştururken araştırmacı, öğrencilerin flash belleklerine dijital hikâye anlatımı ve PhotoStory3 programı hakkındaki sunumları yüklemiştir. Böylece öğrencilerin evde tekrar sunumları izlemeleri sağlanmıştır. Sınıfta metin oluşturmaya başlayan öğrencilerin metinleri yine sınıfta değerlendirilmiş, dönütler verilerek düzeltme yapmaları sağlanmıştır. Yedinci hafta, oluşturdukları hikâyelerle ilgili görsel toplamaları sağlanmıştır. Bunun için bilgisayar laboratuvarına gidilmiştir. Özgürce kullanım hakkı sağlayan web sitelerinden hikâyeleriyle ilgili fotoğraf ve resimler toplanmıştır. Topladıkları fotoğraf ve resimleri bilgisayarda kendi adlarına oluşturdukları dosyalara kaydetmeleri ve kendi flash belleklerine yüklemeleri istenmiştir. Böylece görselleri yedeklemeleri sağlanmıştır. Hikâyeleriyle ilgili resim çizebilecekleri, kişisel veya ebeveynlerine ait cep telefonları, fotoğraf makineleri, kameralarla da görsel toplayabilecekleri söylenmiştir. Ancak hiçbir öğrenci bu yolu seçmemiştir. Hepsi internetten görsel toplamayı tercih etmiştir. Sekizinci hafta, öğrencilere akış şeması dağıtılmıştır. Bu akış şemasına, hikâyelerinde hangi görseli kaçıncı slaytta kullanacaklarını, kaçıncı slaytta neyi ses-

lendireceklerini, hangi efekti ve müziği kullanmak istediklerini not almaları istenmiştir. Hikâyelerini 3-5 dakikalık bir uzunlukta oluşturmaları gerektiği hatırlatılarak her slaytın kaç saniye durmasını hesaplamaları sağlanmıştır. Akış şeması oluşturulurken araştırmacı öğrenciler arasında sürekli gezerek şemaları kontrol etmiş, yardım isteyen öğrencilere yardım etmiştir. Haftaya akış şemalarını getirmeleri istenmiştir. Dokuzuncu hafta, bilgisayar laboratuvarında öğrenciler bilgisayarlardan PhotoStory3 programını açmaları istenmiştir. Mikrofonlu kulaklıklar öğrencilere dağıtılmıştır. İlk slaytta hangi cümlenin/cümlelerin, görselin, efektin olmasını istiyorlarsa yani akış şemasının ilk sayfasında hangisi varsa o şekilde dijital hikâyelerini oluşturmaya başlamaları sağlanmıştır. Slaytlar üzerindeki metinleri seslendirmeleri, yazı puntolarını ve renklerini değiştirebilecekleri, görseller üzerinde oynayabilecekleri, sevdiği efektleri kullanabilecekleri, en sonunda müziği kendilerinin istedikleri enstrüman ve tonlarda oluşturabilecekleri öğrencilere hatırlatılmıştır. Oluşturdukları hikâyeyi kaydetmeleri sağlanmıştır. Onuncu hafta, dijital hikâyelerinde eksik kalan kısımları tamamlamaları ve düzeltmek istedikleri yerleri düzeltmeleri ve dijital hikâyelerine son hal vermeleri sağlanmıştır. On birinci hafta, öğrencilerin oluşturduğu dijital hikâyelerin sınıfta paylaşılması sağlanmıştır. Gönüllü öğrencilerden başlayarak dijital hikâyeler izlenmiştir. Türkçe öğretmeni de eşlik etmiştir. Oluşturulan dijital hikâyelerle ilgili söz hakkı isteyen öğrencilerin fikirlerini paylaşması sağlanmıştır. On ikinci hafta, deney ve kontrol grubu öğrencilerine eş zamanlı olarak çarşamba günü Hikâye Yazma Kaygısı Ölçeği uygulanmıştır. Uygulama saatine denk gelen ilgili dersin öğretmenleri araştırmacılara yardımcı olmuştur.

Ayrıca, giriş bölümde verilen Barrett (2009)'in altı aşamalı hikâye oluşturma süreci önermesi dikkate alınarak öğrencilerin dijital hikâyelerini oluşturmaları sağlanmıştır. Yine giriş bölümünde verilen Robin (2006)'in önerdiği yedi ögeye göre öğrencilerin dijital hikayelerini oluşturmaları sağlanmıştır.

Uygulama Sürecinde Kullanılan PhotoStory3 Programı

PhotoStory3, dijital hikâye oluşturmak için başvurulan ve en çok tercih edilen programların başında gelir. (Sadik, 2008). Windows kullanıcıları için ücretsiz olan bir programdır. Bu program ile fotoğrafları ekleyip görselle ilgili metin üstüne yazılabilmekte, metin ile ilgili şekilsel değişiklikler yapılabilmekte, fotoğraflar için filtreler kullanılabilmekte, geçiş efektleri eklenebilmekte, her slaytın metni diğer slaytta geçmeden önce seslendirilebilmekte ve en son da hazır müzik yüklenebilmekte ya da kişi kendi müziğini oluşturabilmektedir. Bu programın tercih edilmesinin sebeplerinden biri ücretsiz olması bir diğeri de dijital hikâye oluşturmak için kullanılacak tüm ögeleri bünyesinde barındırmasıdır. Böylece tek bir programla dijital hikâye oluşturmak daha kolay olmakta ve öğrencilerin endişelerinin azalacağı ve süreci zor bulmamaları düşünülmektedir.

Bulgular

Bu bölümde, toplanan ve analiz edilen verilere ait bulgular tablolar şeklinde verilmiştir. Bulgular, araştırma alt problemlerine göre sıralanmıştır.

Birinci alt probleme ilişkin bulgular

Deney grubunun hikâye yazma kaygısı ön test puanları ile son test puanları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını gösteren Wilcoxon işaretli-sıralar testi sonuçları Tablo 5'te yer almaktadır.

Tablo 5. Deney Grubu Öğrencilerinin Hikâye Yazma Kaygısı Ölçeği ve Alt Boyutlarının Ön Test ve Son Test Puanları Arasındaki Farklılıklara Ait Bulgular

	Ön-test	Son-test	Wilcoxon	p
Ölçek	4.02 (2.31-4.77)	2.25 (1.73-2.73)	3.725	**0.000****
Ön yargı	4 (1.71-5)	1.79 (1-2.57)	3.409	**0.001****
Paylaşma	4.1 (1.4-5)	4.7 (3.6-5)	2.505	**0.012***
İmla hatası	4.2 (1.8-5)	2 (1-2.6)	3.52	**0.000****
Aşağılama	4.7 (2-5)	2 (1-2.6)	3.628	**0.000****
Kaçınma	4 (1-5)	1.38 (1-2.25)	3.367	**0.001****

Tablo 5'e bakıldığında, deney grubu öğrencilerinin hikâye yazma kaygısı ölçeği ön test ve son test puanları arasında ($p<0.01$) anlamlı farklılık olduğu görülmektedir ($p<0.01$). Ölçeğin geneli için medyan değerlerinin 4.02'den 2.25'e doğru değişiklik gösterdiği görülmektedir. Bu öğrenci kaygılarının azaldığına işaret etmektedir. Paylaşma alt faktöründe ise 4.1'den 4.7'e yükseldiği görülmektedir. Yani öğrencilerin hikâyelerini paylaşma konusunda daha çok cesaretlendiğine işaret etmektedir. Diğer alt boyutlara bakıldığında da ön test ve son test puanları arasında anlamlı farklılıklar olduğu ve deneysel işlem sonrası öğrencilerin kaygıların azaldığı görülmektedir.

İkinci alt probleme ilişkin bulgular

Deney ve kontrol grubunun hikâye yazma kaygısı ölçeği son test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını gösteren Mann-Whitney U testi sonuçları Tablo 6'da yer almaktadır.

Tablo 6. Hikâye Yazma Kaygısı Ölçeği Son Test Puanlarının Gruplar Arası Farklılıklarına Ait Bulguları

	Grup	Son test	Mann-Whitney U	p
Ölçek	Deney	2.25 (1.73-2.73)	56	**0.001****
	Kontrol	3.19 (1.69-4.42)		
Ön Yargı	Deney	1.79 (1-2.57)	89	**0.033***
	Kontrol	3 (1-5)		
Paylaşma	Deney	4.7 (3.6-5)	56	**0.001****
	Kontrol	3 (1.6-5)		
İmla Hatası	Deney	2 (1-2.6)	36	**0.000****
	Kontrol	3 (1.8-5)		
Aşağılama	Deney	2 (1-2.6)	48.5	**0.001****
	Kontrol	3 (1-5)		
Kaçınma	Deney	1.38 (1-2.25)	57	**0.001****
	Kontrol	3 (1-5)		

Tablo 6'ya bakıldığında, deney ve kontrol grubunun hikâye yazma kaygısı son test puanları arasında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Bu farklılığın deney grubu lehine olduğu fark edilmektedir. Hem ölçeğinin genelinde hem de tüm alt boyutlarında deney grubu son test puanları ile kontrol grubu son test puanları arasında anlamlı farklılık olduğu, deney grubu öğrencilerinin paylaşma son test puanlarının daha yüksek olduğu, diğer alt boyutlarda ise deney grubu son test puanlarının daha çok düşerek kaygılarının daha çok azaldığı görülmektedir. Paylaşma alt boyutunda deney grubu öğrencilerinin son test puanlarının daha yüksek çıkması hikâyelerini paylaşmaya daha sıcak baktıklarını göstermektedir.

Sonuç, Tartışma, Öneriler

Araştırmanın bu bölümünde, dijital hikâyenin ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin hikâye yazma kaygılarına bağlı sonuçlarına değinilmiştir. Bu sonuçların alanyazındaki benzer ve ilgili çalışmalarla karşılaştırması yapılmıştır. Ayrıca, elde edilen sonuçlardan hareketle başlıca önerilerde bulunulmuştur. Ancak araştırma konusuyla ilgili bir takım çalışmalara ulaşılsa da alanyazında bire bir kıyaslama yapılacak çalışmaya rastlanılmamıştır. Buna bağlı olarak tartışma yapılırken dijital hikâye anlatımının farklı boyutlarını değerlendiren ve benzerlik gösterdiği düşünülen araştırma sonuçları ile bağlantılar kurularak tartışma yapılmaya çalışılmıştır.

Araştırmanın birinci alt problemi "Dijital hikâye anlatımının uygulandığı deney gurubu öğrencilerinin hikâye yazma kaygısı ön test ve son test puanları arasında an-

lamlı bir farklılık var mıdır?" şeklindedir. Dijital hikâye anlatımının uygulandığı deney gurubu öğrencilerinin hikâye yazma kaygısı ön test ve son test puanları arasında son test lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu sonuç dijital hikâye anlatımının hikâye yazma kaygısı üzerinde anlamlı bir etki oluşturduğunu, öğrencilerin hikâye yazma kaygılarının azaldığını göstermektedir.

Araştırmanın ikinci alt problemi "Dijital hikâye anlatımının uygulandığı deney gurubu öğrencilerinin ve dijital hikâye anlatımının uygulanmadığı kontrol gurubu öğrencilerinin hikâye yazma kaygısı son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?" şeklinde tasarlanmıştır. Dijital hikâye anlatımının uygulandığı deney gurubu öğrencilerinin ve dijital hikâye anlatımının uygulanmadığı kontrol gurubu öğrencilerinin hikâye yazma kaygısı son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur. Bu sonuç dijital hikâye anlatımının hikâye yazma kaygısı üzerinde anlamlı bir etki oluşturduğu ve öğrencilerin hikâye yazma kaygılarının azaldığını göstermektedir.

Bu sonuçlar alanyazında dijital hikâye anlatımının yazı yazma kaygısı üzerindeki anlamlı etkisiyle (Baki, 2015; Butler, 2007; Copeland ve Miskelly, 2010; Di Blas, Garzotto, Paolini ve Sabiescu, 2009; Gündüz, 2019) paralellik göstermektedir.

Bu araştırmada, öğrencilere dijital hikâye oluşturma sürecinin nasıl geçeceği ve aşamalarının neler olduğu en başında anlatıldığı için deney grubu öğrencilerinin kaygı düzeylerinin azalmasında bir etken olduğu düşünülmektedir. Çünkü yazma eylemi hakkında bilgi sahibi olmak yazma performansını olumlu etkilemekte ve kaygıyı azaltmaktadır (Graham, Schwartz ve MacArthur, 1993).

Deney grubu öğrencilerin kaygı düzeylerinin azalmasının bir sebebi de dijital hikâye oluşturmanın ilk aşaması olan yazma aşamasında hikâye taslağı oluşturmada geri dönütler verilip öğrencilerin düzeltme yapmasını sağlamaktadır. Akış şeması oluşturulurken öğretmen tarafından, paylaşma aşamasındayken de öğretmen ve öğrenciler tarafından geri dönütler verilmesinin etkili olduğu düşünülmektedir. Çünkü Kulla-Abbott (2006)'un da dediği gibi dijital hikâyeler sayesinde öğrenciler yansıtma, düzenleme ve geri dönüt süreçleri boyunca hikâye organizasyonunu daha iyi anlamaktadırlar. Bununla bağlantılı olarak Campbell (2012) yaptığı çalışma ile dijital hikâyenin öğrencilerin daha nitelikli metinler oluşturduklarını ve zamanla daha uzun, daha karmaşık hikâyeler yazdıklarını bulmuştur. Öğrencilerin hikâye yazma becerilerinin geliştiğini fark etmiştir. Yamaç (2015) da doktora tez çalışmasının sonunda dijital hikâyenin öğrencilerin yazma sürecine dair araştırma, fikir üretme, taslak oluşturma, düzeltme, gözden geçirmeye ilişkin bilgilerinin arttığını ve hikâye yazmaya yönelik bilgi düzeylerinde gelişme olduğunu kaydetmiştir. Ancak araştırmacı veya öğretmen düzenleme ve düzeltme aşamasını planlamayı doğru ayarlayamazsa ciddi bir zaman kaybı da yaşanabilir. Ballast, Stephens ve Radcliffe, (2008) yaptıkları çalışmanın sonucundan elde ettikleri bilgilere göre düzenleme ve düzeltme aşamasında çok fazla zaman harcadıklarını kaydetmişlerdir.

Deney grubu öğrencilerinin kaygı düzeylerinin daha düşük olmasının sebeplerinden bir diğeri ise öğrencilerin oluşturdukları dijital hikâyeleri istediklerini zaman tekrar paylaşabilmeleri yani kalıcı olmalarıdır. Dijital hikâyeler, yazı yazma konusunda kaygılanan öğrenciler için bu süreci daha ilginç ve eğlenceli hale getirdiğinden öğrencilerin çalışmalarının istedikleri zaman hatırlanabilir olduğunu görmeleri onları mutlu etmektedir (Hett, 2012). Dijital hikâyeler, öğrencilerin hikâyelerinin istedikleri zaman hatırlanabileceğini bilmeleri ve sosyal medyadan daha geniş kitlelere ulaşabileceklerini bilmeleri onları hikâye metnini oluştururken kaygılandırmak yerine heyecanlandırmaktadır (Foley, 2013; Hett, 2012; Sylvester ve Greenidge, 2009; Vasudevan, Schultz ve Bateman, 2010).

Deney grubu öğrencilerinin kaygı düzeylerinin daha düşük olmasının bir başka sebebi de yazma güçlüğü çeken çocuklar kendilerini yalnızca yazı ile değil; resim, müzik ve seslendirme ile de ifade edebileceklerini fark etmeleriyle ilgili olabilir. Foley (2013) yaptığı çalışmasında dijital hikâyelerin odağının yazmanın çok biçimli doğasına dayandığını böylece yazma güçlüğü çeken çocukları motive ettiğini vurgulamıştır. Çünkü yazma güçlüğü çeken çocukların kendilerini sadece yazı ile değil resim, müzik ve seslendirme ile ifade ettiklerini fark ettikleri için hikâye yazmaktan daha çok fazla keyif almaya başladıklarını belirtmiştir. Vasudevan, Schultz ve Bateman (2010) yaptıkları çalışma ile yazmaya isteksiz öğrencilerin dijital hikâye oluşturma sürecinde arkadaşlarıyla teknoloji kullanım aşamalarındaki sohbetlerin ve bilgi alışverişinin daha sonraki hikâye yazma çalışmalarında daha dirençli ve daha istekli yazmalarını sağladığını kaydetmişlerdir.

Öğrencilerinin kaygı düzeylerinin azalmasının bir diğer sebebi de hikâyelerini sınıfta o an sesli okumak yerine dijital hikâye vasıtasıyla paylaşmaları olduğu düşülmektedir. Çünkü multimedya ögeleriyle hazırlanan hikâyelerle, öğrenciler sınıf arkadaşlarının önünde sesli olarak hikâyelerini okumak yerine daha önceden hazırladıkları videolar ile paylaşacaklarını bilmek onları rahatlatmıştır. Dijital hikâyeler, çekinen ve kaygılanan öğrenciler için paylaşmanın farklı ve güzel bir yolu olmuş ve böylece hem derse farklı bir yolla da olsa katılmış oluyorlar hem de sınıftaki varlıklarını görünür kılmışlardır (Vasudevan, Schultz ve Bateman, 2010).

Öğrencilerin kaygı düzeylerinin azalmasının başka bir sebebi de dijital hikâye oluşturmanın son aşaması olan paylaşma aşamasıdır. Hikâye yazma kaygısı ölçeğinin alt faktörlerinden biri olan paylaşma faktörüne bakıldığında da deney grubu öğrencilerinin ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılaşma olduğu görülmüştü. Deney grubu öğrencilerinin paylaşma isteklerin süreç sonunda daha yüksek olduğu fark edilmişti. Çünkü dijital hikâyeler sayesinde metinler daha güçlü ve daha boyutlu bir hale geldiğinden hikâyeleri paylaşmak ve hikâyeler sayesinde iletişim kurmak bireyleri yazı yazmaya teşvik etmektedir (Lankshear ve Knobel, 2006; Vasudevan, Schultz ve Bateman, 2010). Öğrencilerin kendilerini ifade etme ve etkileşim kurma platformu olan sosyal medyada kendi oluşturdukları hikâyeleri paylaşabileceklerini

bilmeleri onları hikâye yazmaya daha çok motive etmiş ve kaygılarını azaltmıştır. Yapılan çalışmalar da bu sonucu desteklemektedir (Aktaş ve Uzuner-Yurt, 2017; Aljaraideh, 2020; Balaman Uçar, 2016; Brown, Bryan, ve Brown, 2005; Foley, 2013; Hung, Hwang ve Huang, 2012; Ivala, Gachago, Condy ve Chigona, 2013; Kahraman, 2013; Kaya, 2014; Lammers, 2012; Özerbaş ve Öztürk, 2017; Sever, 2014; Yang ve Wu, 2012; Yüksel, 2011). Stewart ve Gachago (2016) kıtalar arası dijital hikâye anlatımının günümüzde insan olmanın değerini araştırdıkları çalışmanın sonuçları da dijital hikâyelerin paylaşma aşamasının öğrencilerin hikâye metni oluşturmada kaygılarının azaldığını göstermektedir. Araştırma 2015 yılında eş zamanlı olarak bir Amerikan bir de Güney Afrika üniversitesinde öğrenim gören 25'er öğrenciden oluşan facebook grupları ile oluşmuştur. Araştırmada dijital hikâyelerin öğrencilerin eleştirel farkındalıkları, ben ve öteki kavramlarına ilişkin toplumsal bilinçleri üzerindeki etkisini durum çalışması olarak incelemişlerdir. Oluşturulan dijital hikâyelerin kültürel ve kişisel paylaşım ve paylaşımların eleştirilmeye izin verilmesiyle ötekilik kavramının yerel ve küresel olarak nasıl tasvirlendiğini ortaya koymuştur. Dijital hikâye oluşturma sürecinin son aşaması olan paylaşma aşamasının öğrencilerinin hikâye metnini oluşturmaları üzerinde etkisi olduğu fark edilmiştir.

Bununla birlikte, dijital hikâye oluşturma süreci öğrencilerin hikâye metnine ek olarak kendi seçtikleri görselleri, müzikleri ve efektleri kullanmaları, onların sürece ve derse yönelik motivasyonlarını canlı tuttuğundan (Bull ve Kajder, 2005; Davis, 2004; Demirer, 2013; Foley, 2013; Hung, Hwang ve Huang, 2012; Kahraman, 2013; Kaya, 2014; Özerbaş ve Öztürk, 2017; Polater, 2019; Sever, 2014; Yang ve Wu, 2012; Yüksel, 2011) hikâye yazma kaygılarının azaldığı söylenebilir.

Ayrıca, bu araştırma, sürecin en başından en sonuna kadar araştırmacılar tarafından yürütülmüştür. Araştırmada, Barrett (2009)'in altı aşamalı hikâye oluşturma süreci önermesine ve Robin (2006)'in dijital hikâyelerde olması gerektiğini düşündüğü yedi ögenin öğrencilerin oluşturduğu dijital hikâyelerde olmasına dikkat edilmiştir. Ancak son öge olan hız ögesinde zorlanan öğrenciler olmuş ve her slaytın kaç saniye olacağını hesaplamada sorun yaşamışlardır. Bu sorun, akış şeması aşaması oluşturulurken fark edilmiştir. Araştırmacıların akış şeması oluşturma aşamasında verdiği düzeltmeler ile bu sorun en aza indirilmiştir. Ek olarak, elde edilen verilerde cinsiyete bağlı anlamlı farklılık oluşturan bir bulguya rastlanmadığından çalışmada yer verilmemiştir. Benzer şekilde deney ve kontrol grubu öğrencilerinin hepsinin evinde bilgisayar, akıllı telefon ve internet olduğundan anlamlı bir bulgu ortaya çıkmamıştır.

Kısacası, bu araştırma ile öğrencilerin hikâye yazma kaygılarının azalmasında dijital hikâye oluşturma sürecinin katkı sağladığı ortaya çıkmıştır.

Araştırma sonuçlarına dayalı öneriler

1. Bu araştırmada, dijital hikâyenin hikâye yazma kaygısına etkisi araştırılmış ve öğrencilerin hikâye yazma kaygılarının azaldığı bulunmuştur. Buna bağlı olarak dijital hikâyelerin farklı edebi metin türleri üzerindeki etkisi araştırılabilir.

2. Bu araştırmada, dijital hikâyenin ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin hikâye yazma kaygıları üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olduğu bulunmuştur. Konunun daha kapsamlı sonuçlarına ulaşmak ve karşılaştırmak için eğitimin farklı kademelerinde ve sınıflarında dijital hikâye anlatımının hikâye yazma kaygısına etkileri araştırılabilir.

3. Bu araştırmada, dijital hikâyenin hikâye yazma kaygısı üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Dijital hikâyenin dinleme-izleme ve konuşma becerisi üzerindeki etkisi ile ilgili araştırmalar çok sınırlı olduğundan bu alanda uygulamalı araştırmalar yapılabilir.

4. Alanyazında dijital hikâyelerin Türkçe öğretiminde dil bilgisi konuları üzerindeki etkisine dair çalışmalar olmadığı fark edilmiştir. Bu konuyla ilgili araştırmalar yapılabilir.

5. Akıllı cep telefonlarına erişim bilgisayarlara erişimden daha çok ve daha kolay olduğundan mobil araçlara uyumlu programlar geliştirilebilir. Bununla bağlantılı olarak mobil cihazlarda dijital hikâye oluşturma farklı açılardan araştırılabilir.

Kaynakça

AKBAYIR, S. (2007). *Eğitim fakülteleri için cümle ve metin bilgisi* (Geliştirilmiş 5. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

AKTAŞ, E. ve UZUNER-YURT, S. (2017). Effects of digital story on academic achievement, learning motivation and retention among university students. *International Journal of Higher Education, 6*(1), 180-196.

AKYOL, H. (2006). *Yeni programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri.* Ankara: Kök Yayıncılık.

ALJARAIDEH, Y. A. (2020). The impact of digital storytelling on academic achievement of sixth grade students in English language and their motivation towards it in Jordan. *Turkish Online Journal of Distance Education-TOJDE, 21*(1), 73-82.

AYDIN, S. ve ZENGİN, B. (2008). Yabancı dil öğreniminde kaygı: bir literatür özeti. *Journal of Language and Linguistic Studies, 4*(1), 81-94.

BAKİ. Y. (2015). *Dijital öykülerin altıncı sınıf öğrencilerinin yazma sürecine etkisi* (Doktora Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 389155).

BALAMAN UÇAR, S. (2016). *The impact of digital storytelling on English as a foreign language learners' writing skills* (Doktora Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 435230).

BALLAST, K., STEPHENS, L. ve RADCLIFFE, R. (2008). The effects of digital storytelling on sixth grade students' writing and their attitudes about writing. *Proceedings of Society for Information Technology and Teacher Education International Conference 2008* (pp. 875-879).

BRENNER, K. (2014). Digital stories: A 21st-century communication tool for the English language classroom. *English Teaching Forum, 52*(1), 22-29.

BROWN, J., BRYAN, J., ve BROWN, T. (2005). Twenty-first century literacy and technology in K-8 classrooms. *Innovate: Journal of Online Education, 1*(3).

BULL, G., ve KAJDER, S. (2005). Digital storytelling in the language arts classroom. *Learning & Leading with Technology, 32*(4), 46-49.

BUTLER, J. W. (2007). *Teachers' attitudes toward computers after receiving training in low-threshold digital storytelling applications.* (Ph.D. thesis). University of Houston, USA.

BÜYÜKÖZTÜRK, Ş. (2014). *Sosyal bilimleri için veri analizi el kitabı* (Genişletilmiş 19. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

BÜYÜKÖZTÜRK, Ş., ÇAKMAK, E.K., AKGÜN, Ö.E., KARADENİZ Ş. ve DEMİREL, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri.* (Geliştirilmiş 11. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

CAMPBELL, T. (2012). Digital storytelling in an elementary classroom: Going beyond entertainment. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 69*, 385-393.

CAN, A. (2014). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi* (3. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

CHUNG, S. K. (2007). Art education technology: digital storytelling. *Art Education, 60*(2), 17-22.

CİĞERCİ, F. M. (2015). İlkokul dördüncü sınıf Türkçe dersinde dinleme becerilerinin geliştirilmesinde dijital hikâyelerin kullanılması (Doktora Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 415878).

COPELAND, S., ve MISKELLY, C. (2010, June). Making time for storytelling; the challenges of community building and activism in a rural locale. *International Journal of Media, Technology and Life Long Learning, 6*(2), 192-207.

ÇEPNİ, S. (2014). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş* (Geliştirilmiş 7. Baskı). Trabzon: Celepler Matbaacılık.

ÇIRALI, H. (2014). *Dijital hikâye anlatımının görsel bellek ve yazma becerisi üzerine etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 378556).

ÇİFTCİ, M. (2019). *Dijital hikâyelerin ilkokul ikinci sınıf öğrencilerinin okuma becerileri* üzerindeki etkisi (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 568287).

DAVIS, A. (2004) Co-authoring identity: digital storytelling in an urban middle school. *THEN: Technology, Humanities, Education and Narrative, 1*, 1-12.

DAYAN, G. (2017). İlkokul öğrencilerinin Türkçe dersinde dijital öyküleme çalışmaları (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 482129).

DAYAN, G. ve GİRMEN, P. (2018). Türkçe eğitimi yazma sürecinde: dijital öyküleme. *Journal of Qualitative Research in Education – JOQRE, 6*(3), 207–228.

DEMİRER, V. (2013). İlköğretimde e-öyküleme kullanımı ve etkileri (Doktora Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 328704).

DI BLAS, N., GARZOTTO, F., PAOLINI, P. ve SABIESCU, A. (2009). Digital storytelling as a whole-class learning activity: Lessons from a three-years project. *In Interactive Storytelling* (pp. 14-25). Springer Berlin Heidelberg.

DOGAN, B. (2007). *Implementation of digital storytelling in the classroom by teachers trained in a digital storytelling workshop* (Ph.D. thesis). University of Houston, USA.

DOĞAN, D. M. (2005). *Büyük Türkçe sözlük*. İstanbul: Pınar Yayınları.

EROĞLU, A. (2020a). A validity and reliability study of story writing anxiety scale. *Sakarya University Journal of Education, 10*(1). 120-135.

EROĞLU, A. (2020b). Türkçe öğretmeni adaylarının dijital hikâyeye yönelik metaforik algıları. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi, 18*, 49-60.

EROĞLU, A. (2015). *Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersinde kullanılan tablet bilgisayar ile yazı yazmaya yönelik hazırbulunuşlukları* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 396086).

FOLEY, M.L. (2013). *Digital storytelling in primary-grade classrooms* (Ph.D. thesis). Arizona State University, Pheonix.

FRAZEL, M. (2010). Digital Storytelling: Guide For Educators. *Eugene, OR: International Society for Technology in Education (ISTE).* Web: http://www.iste.org/images/excerpts/digsto-excerpt.pdf adresinden erişilmiştir.

GÖÇER, A. (2014). *Yazma Eğitimi - yazma uğraşı yazı nasıl yazılır? nasıl yazar olunur?* Ankara: Pegem Akademi.

GRAHAM, S., SCHWARTZ, S. S., ve MACARTHUR, C. A. (1993). Knowledge of writing and the composing process, attitude toward writing, and self-efficacy for students with and without learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities, 26*(4), 237-249.

GÜNDÜZ (Dola), N. (2019). *Dijital öykü yazarlığının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 570395).

GÜNDÜZ, O. ve ŞİMŞEK, T. (2011). *Anlatma teknikleri 2 uygulamalı yazma eğitimi el kitabı.* Ankara: Grafiker Yayınları.

HETT, K (2012). Technology-supported literacy in the classroom: using audiobooks and digital storytelling to enhance literacy instruction. *Illinois Reading Council Journal, 40*(3), 3-13.

HUNG, C. M., HWANG, G. J., ve HUANG, I. (2012). A project-based digital storytelling approach for improving students' learning motivation, problem-solving competence and learning achievement. *Educational Technology & Society, 15*(4), 368-379.

IVALA, E., GACHAGO, D., CONDY, J. ve CHIGONA, A. (2013). Enhancing student engagement with their studies: a digital storytelling approach. *Creative Education, 4*(10), 82-89.

KAHRAMAN, Ö. (2013). *Dijital hikâyecilik metoduyla hazırlanan öğretim materyallerinin öğrenme döngüsü giriş aşamasında kullanılmasının fizik dersi başarısı ve motivasyonu* düzeyine etkisi (Doktora Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 352043).

KARADAĞ, Ö. ve MADEN, S. (2013). *Yazma eğitimi: kuram, uygulama, ölçme ve değerlendirme. Türkçe öğretimi el kitabı.* A. Güzel ve H. Karatay (Editörler). s. 265-306. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

KARAKOYUN, F. (2014). Çevrimiçi ortamda oluşturulan dijital öyküleme etkinliklerine ilişkin öğretmen adayları ve ilköğretim öğrencilerinin görüşlerinin incelenmesi (Doktora Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 361705).

KAVCAR, C., OĞUZKAN F. ve AKSOY, Ö. (2003). *Yazılı ve sözlü anlatım* (3. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.

KAYA, O. (2014). *Yabancı dil öğretiminde (Almanca) dijital hikaye anlatım yönteminin araştırılması: lise öğrencileriyle eylem araştırması* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 383911).

KULLA-ABBOTT, M.T. (2006). *Developing literacy practices through digital storytelling* (Ph.D. thesis). The University of Missouri, Columbia.

LAMMERS, W. P. (2012). *Digital storytelling : building 21st century literacy skills in the secondary classroom* (Master thesis). University of Northern Iowa.

LANKSHEAR, C. and KNOBEL, M. (2006). *New literacies: Everyday practices and classroom learning. (*2nd Edition). Maidenhead and New York: Open University Press.

MEB. (2019). *Türkçe dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)* MEB: Ankara.

MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI EĞİTİMİ ARAŞTIRMA VE GELİŞTİRME DAİRESİ BAŞKANLIĞI, EARGED. (2011). *MEB 21. yüzyıl öğrenci profili.* Ankara: Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı.

ÖZBAY, M. (2011). *Türkçe özel öğretim yöntemleri II.* (4. Baskı), Ankara: Öncü Kitap.

ÖZERBAŞ, M. A. ve , Y. (2017). Türkçe dersinde dijital hikâye kullanımının akademik başarı, motivasyon ve kalıcılık üzerinde etkisi. *TÜBAV Bilim, 10*(2), 102-110.

QIONGLI, W. (2009). Commercialization and digital storytelling in China. (Ed. J. Hartley ve K. McWilliam). *Story Circle Digital Storytelling Around the World.* (ss. 239-244). USA: Blackwell Publishing.

POLATER, C. (2019). İlkokul dördüncü sınıfta dijital öykü yöntemiyle değerler eğitimi (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 568604).

RAZMI, M., POURALI, S. ve NOZAD, S. (2014). Digital storytelling in EFL classroom (oral presentation of the story): a pathway to improve oral production. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, *98*, 1541-1544.

REINDERS, H. (2011). Digital storytelling in the foreign language classroom. *ELTWO Journal*, *3*, 1-9.

ROBIN, B. R. (2006). The educational uses of digital storytelling. in society for ınformation. *Technology & Teacher Education International Conference.* Web: http://digitalstorytelling.coe.uh.edu/articles/Educ-Uses-DS.pdf adresinden erişilmiştir.

ROBIN. B. R. (2008). Digital storytelling: a powerful technology tool for the 21st century classroom. *Theory Into Practice, 47*, 220-228.

ROBIN, B. R., ve McNEIL, S. G. (2012). What educators should know about teaching digital storytelling. *Digital Education Review, 22,* 37-51.

SEVER, T. (2014). *An investigation into the impact of digital storytelling on the motivation level of students* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 375589).

SHROSBREE, M. (2008). Digital video in the language classroom. *The JALT CALL Journal, 4*(1), 75-84.

SIMMONS, A. (2008). *Hikâyenin gücü.* (Çev. Gökçesu Tamer). İstanbul: MediaCat Kitapları.

SKOUGE, J. R., ve RAO, K. (2009). Digital storytelling in teacher education: Creating transformations through narrative. *Educational Perspectives, 42*(1-2), 54-60.

SOLER PARDO, B. (2014). Digital storytelling: a case study of the creation, and narration of a story by EFL learners. *Digital Education Review, 26,* 74-84.

STEWART, K., ve GACHAGO, D. (2016). Being human today: A digital storytelling pedagogy for transcontinental border crossing. *British Journal of Educational Technology, 47*(3), 528-542.

STOJKE, A. E. (2009). *Digital storytelling as a tool for revision* (Ph.D. thesis). Oakland University.

STORYCENTER (11.10.2017). Erişim adresi: https://www.storycenter.org/

SYLVESTER, R., ve GREENIDGE, W. (2009). Digital storytelling: extending the potential for struggling writers. *Reading Teacher, 63*(4), 284-295.

ŞENTÜRK LEYLEK, B. (2018). İlkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin okuma becerilerinin gelişiminde ve okumaya yönelik tutumlarında dijital *hikayelerin etkisi* (Doktora Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 534932).

TAŞPINAR, M. (2017). *Sosyal bilimlerde SPSS uygulamalı nicel veri analizi.* Ankara: Pegem Akademi.

TDK (WEB). Web: http://www.tdk.gov.tr/ adresinden erişilmiştir.

TEMİZKAN, M. (2014). *Yaratıcı yazma süreci (hikâye yazma).* Ankara: Pegem Akademi.

TEMİZYÜREK, F. (2003). Türkçe öğretiminde çocuk edebiyatının önemi. *Türklük Bilimi Araştırmaları, 13,* 161-167.

TÜRE KÖSE, H. B. (2019). *Okul öncesi dönem çocuklarında dijital hikâye anlatımının dinleme becerilerine etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 536853).

USLU, A. (2019). İşbirlikli dijital *hikaye anlatımının ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma ve sosyal duygusal öğrenme becerilerine etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 557640).

VASUDEVAN, L., SCHULTZ, K., ve BATEMAN, J. (2010). Rethinking composing in a digital age: Authoring literate identities through multimodal storytelling. *Written Communication, 27*(4), 442-468.

VERDUGO, D. R., ve BELMONTE, I. A. (2007). Using digital stories to improve listening comprehension with Spanish young learners of English. L*anguage Learning & Technology, 11*(1), 87–101.

XU, Y., PARK, H., ve BAEK, Y. (2011). A new approach toward digital storytelling: an activity focused on writing selfefficacy in a virtual learning environment. *Journal of Educational Technology & Society, 14*(4), 181-191.

WALSH, B. ve BLEWITT, P. (2006). The effect of questioning style during story book reading on novel vocabulary acquisition of preschoolers. *Early Childhood Education Journal, 33*(4), 273-278.

WANG, S., ve ZHAN, H. (2010). Enhancing teaching and learning with digital storytelling. *International Journal of Information and Communication Technology Education, 6*(2), 76-87.

YAMAÇ, A. (2015). İlkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin yazma becerilerinin gelişiminde dijital hikâyelerin etkisi (Doktora Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 397437).

YANG, Ya-T. C. ve WU, WAN-C. I. (2012). Digital storytelling for enhancing student academic achievement, critical thinking, and learning motivation: a year-long experimental study. *Computers & Education, 59*(2), 339-352.

YILMAZ, Y., ÜSTÜNDAĞ, M. T. ve GÜNEŞ, E. (2017). Öğretim materyali olarak dijital hikâye geliştirme aşamalarının ve araçlarının incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 17*(3), 1621-1640.

YÜKSEL, P. (2011). *Using digital storytelling in early childhood education: a phenomenological study of teachers' experiences* (Doktora Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 305105).

MİLLÎ EĞİTİM ● Cilt: 51 ● Bahar/2022 ● Sayı: 234, (1553-1566)

DAĞITIMCI LİDERLİK ÖLÇEĞİNİN TÜRKÇE UYARLAMASI: GEÇERLİK VE GÜVENİRLİK ÇALIŞMASI

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Muhammet İbrahim AKYÜREK[1]

1 Dr., Ankara Etimesgut Bilim ve Sanat Merkezi, Eğitim Yönetimi Bölümü, i_akyurek56@hotmail.com, ORCID: 0000-0001-9122-471X.

Geliş Tarihi: 03.11.2020 **Kabul Tarihi:** 19.12.2020 **DOI:** 10.37669 milliegitim.820048

Öz: Bu çalışmada orijinali Hairon ve Goh (2015) tarafından geliştirilmiş olan Dağıtımcı Liderlik Ölçeğinin Türk kültürüne uyarlama çalışması gerçekleştirilmiştir. Bu amaç doğrultusunda araştırma verileri Ankara ilinde görevli 392 okul yöneticisinden toplanmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Dağıtımcı Liderlik Ölçeği (DLÖ) kullanılmıştır. DLÖ dört boyutlu olup toplam 17 madde içermektedir. DLÖ'nün Türkçeye uyarlanması kapsamında ilk olarak ölçek kullanım izni alınmıştır. Ardından DLÖ'nün Türkçe dil eş-değerliği çalışmaları yapılmıştır. Bu sürecin tamamlanmasıyla birlikte araştırma verileri toplanmış ve analiz edilmiştir. Veri setinin analizi kapsamında DLÖ'nün geçerlik ve güvenirliği incelenmiştir. DLÖ'nün güvenirliği için Cronbach alfa katsayısı hesaplanmıştır. DLÖ'nün dört boyutlu yapısının geçerliği ise doğrulayıcı faktör analizi ile değerlendirilmiştir. Gerçekleştirilen analizlerde DLÖ'nün Türk kültüründe kullanılmaya uygun, geçerli ve güvenilir bir veri toplama aracı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Dağıtımcı liderlik ölçeği, geçerlik, güvenirlik.

TURKISH ADAPTATION OF DISTRIBUTED LEADERSHIP SCALE: VALIDITY AND RELIABILITY STUDY

Abstract:

In this study, the adaptation of Distributed Leadership Scale, originally developed by Hairon and Goh (2015), to Turkish culture was carried out. For this purpose, research data were collected from 392 school administrators in Ankara. Distributed Leadership Scale (DLS) was used as data collection tool in the study. DLS has four dimensions and includes 17 items in total. Within the scope of adapting the DLS to Turkish, firstly the permission of the researchers was obtained to use the scale. Later, Turkish language equivalence studies of the DLO were carried out. With the completion of this process, research data were collected and analyzed. Within the scope of the analysis of the data set, the validity and reliability of the DLS was examined. Cronbach alpha coefficient was calculated for the reliability of the DLS. The validity of the four-dimensional structure of the DLS was evaluated by confirmatory factor analysis. After the data analysis, it was concluded that the DLS is a valid and reliable data collection tool suitable for Turkish culture.

Keywords: Distributed leadership scale, validity, reliability.

Giriş

Küresel bağlamda yaşanan sosyal, ekonomik, teknolojik ve politik gelişmeler; liderlik süreci ve çeşitlerinin farklılık göstermesine neden olmuştur. Liderlik konusunda görece yeni olarak ifade edilebilecek bir kavram da "dağıtımcı liderlik"tir. Okulların yeniden yapılandırılması sürecinde; okullarda yöneticinin, tek adam veya tek lider olması durumu ortadan kalkmıştır. Böylece liderliğin paydaşlar arasında yer alabileceği bir süreç meydana gelmiştir. Bu şekilde paydaş liderlerin varlığı ve dağıtımcı liderliğin uygulanması ile birlikte eğitimin niteliği artırılabilir. Eğitim liderliği ve yönetim teorilerinin eğitimde ortaya çıkan yeniliklerle birlikte değişmesi ve yeni bazı modellerin oluşması sonucu ortaya çıkan dağıtımcı liderlik (Silva, 2009) birtakım araştırmacılara göre 1250'lere kadar uzanmaktadır (Bolden, 2011). Fakat Harris (2009) dağıtımcı liderliğin 20. yy ortalarına uzandığını ifade etmektedir. Genel olarak dağıtımcı liderlik son zamanlarda önem kazanmış ve araştırılmıştır (Flessa, 2009; Hairon ve Goh, 2015; Mehra vd., 2006; Shakir, Issa ve Mustafa, 2011).

Dağıtımcı liderlik, bir organizasyon içindeki çeşitli paydaşların liderliği nasıl hayata geçirdiğini anlamak için yararlı bir kavramdır. Dağıtımcı liderlik; araştırmacıların,

statik bir rol düzenlemesinin aksine liderliği dinamik bir süreç olarak anlamalarına ve liderlik dağılımının kalitesinin nasıl farklı sonuçlar üretebileceğini incelemelerine olanak tanır. Dağıtımcı liderlik perspektifinden, birkaç kişi, paylaşılan bir bağlam içinde paylaşılan hedefleri gerçekleştirmek için liderlik faaliyetlerinde yer alabilir (Gronn, 2002; Spillane, 2006) ve liderliğin dağıtılma derecesi değişiklik gösterir. Liderliği anlamaya yönelik böyle bir yaklaşım, resmi bir unvan veya tek bir liderle ilişkili liderlik görüşlerinden farklıdır. Dağıtımcı liderlik yaklaşımında liderlik, katı bir hiyerarşi veya piramit yapısı yerine bir ağ içinde var olabilir.

Mayrowetz (2008), farklı kişilerin dağıtımcı liderlik kavramını farklı şekillerde anladıklarını savunmaktadır. Kavram ilk ortaya çıktığında, araştırmacılar bunu öncelikle okullarda liderliği incelemek için uyguladı. Daha sonra, dağıtımcı liderlik teorisi geliştikçe ve daha fazla dikkat çektikçe, okul uygulayıcıları onu işyeri kültürünü ve yönetimini modellemek için bir çerçeve olarak kullanmaya başladı. Mayrowetz (2008) tarafından tanımlanan dağıtımcı liderliğin dört kullanımı şunlardır; (1) eğitim liderliği üzerine araştırma için teorik bir çerçeve, (2) okullarda demokrasiyi geliştirmek için bir liderlik tarzı, (3) okul sonuçlarını iyileştirmek için verimlilik ve etkililik olarak bir yöntem, (4) profesyonel öğrenmeyi artırmak için bir liderlik tarzı. Dağıtımcı liderlik teorisinin yaratıcıları Spillane, Halverson ve Diamond (2001, 2004) ve Gronn (2002), dağıtımcı liderliği belirli bir liderlik tarzı veya sınıflandırmasından farklı olarak tanımlamış ve tüm liderliklerde farklı derecelerde mevcut olan bir süreci anlamak için kullanmıştır.

Avolio, Walumbwa ve Weber (2009) dağıtımcı liderliği; liderliğin, denetmen rolünde hizmet veren herhangi bir bireyde bulunmaktan ziyade, bir grup içerisinde geniş bir şekilde dağıtılması şeklinde ifade etmektedir. Woods vd. (2004), bu liderliğin kolektif yönünün önemini vurgulamak için dağıtımcı liderliğin "birey değil, insan gruplarına ait" olduğuna işaret etmektedir. Ayrıca Woods vd. (2004), dağıtımcı liderliğin yapısal göstergelerinin hem resmi hem de gayri resmi grupların (komiteler ve spontan ekipler gibi) kurulmasını ve eylemlerini teşvik eden örgütsel kaynakların ve sorumlulukların dağılımını içerdiğini belirtmektedir.

Dağıtımcı liderlik yaklaşımını geleneksel bireysel temelli liderlik perspektifinden ayıran üç ana unsur vardır; ortaya çıkan mülkiyet, sınırların açıklığı ve uzmanlığa göre liderlik. Ortaya çıkan mülk, grupların dağıtımcı liderlik sürecine katılımını ve bu gruplar içindeki bireyler arasındaki etkileşimleri vurgular. Sınırların açıklığı, bir organizasyon içinde paylaşılan liderliğin belirsiz sınırlarını vurgular. Sınırların bulanıklaşması, organizasyon içindeki değişim süreçlerine kendilerini dâhil edebilen potansiyel liderlerin (bireyler ve gruplar) sayısını artırır. Uzmanlığa göre liderlik, organizasyonun farklı üyeleri arasında uzmanlık çeşitlerinin dağılımına odaklanır. Liderliğin sınırlarının açıklığı, bu uzmanlığın ifade edilmesini ve temsilini teşvik eder; bir bütün olarak örgütün kabiliyetini zenginleştirir (Woods vd., 2004). Dağıtımcı liderlik boyutları; "sınırlı yetkilendirme, gelişen liderlik, paylaşılan kararlar ve toplu katılım"

şeklinde ifade edilebilir. Sınırlı yetkilendirme, yetkilendirme veya belirli bir dereceye kadar yetkiyi astlarına bırakma istekliliği ile ilgilidir. Gelişen liderlik, bir organizasyon içinde liderlik kapasiteleri veya yeterlilikleri oluşturmaya odaklanır. Paylaşılan kararlar, liderlerin personel arasında ortak kararları ve sorumluluğu desteklediğini göstermektedir. Toplu katılım, liderlerin personel arasında kolektif katılımı teşvik etmesi durumudur (Hairon ve Goh, 2015).

Uluslararası alanyazında dağıtımcı liderlik ile ilgili çalışmaların geçmişi 40-45 yıl öncesine kadar uzanır (Avolio, Bass ve Jung, 1999; Beck ve Peters, 1981; Brown ve Hosking, 1986; Hairon ve Goh, 2015; Hulpia, Devos ve Rosseel, 2009; Kondakçı vd., 2016; MacBeath, 2005; Mayo, Meindl ve Pastor, 2003; Özdemir ve Demircioğlu, 2015; Sheppard, Hurley ve Dibbon, 2010; Silins, Mulford ve Zarins, 2002). Türkiye'de ise çalışmaların geçmişi daha yakın zamana dayanmaktadır. Ulusal alanyazında dağıtımcı liderlik ile ilgili çalışmaların geçmişi 10-15 yıl öncesine kadar uzanır (Akyürek, 2016; Arabacı, Karabatak ve Polat, 2016; Atılkan, 2019; Baloğlu, 2011a; Baloğlu, 2011b; Baloğlu, 2012; Korkmaz, 2010; Korkmaz ve Gündüz, 2010; Kulu, 2020; Özdemir, 2012; Özer ve Beycioğlu, 2013; Şahin vd., 2014; Taşdan ve Oğuz, 2013; Uçar, 2015). Dağıtımcı liderlik konusu, uluslararası ve ulusal alanyazında daha çok literatür taraması şeklinde ve farklı okul kademelerinde görevli öğretmenler görüşlerine göre yapılan araştırmalar biçiminde incelenmiştir. Ayrıca Türkiye'de çok az sayıda dağıtımcı liderlik ölçeği geliştirme (Taşdan ve Oğuz, 2013; Uçar, 2015) ve dağıtımcı liderlik ölçeğinin Türkçe uyarlama (Arabacı, Karabatak ve Polat, 2016; Özdemir, 2012; Şahin vd., 2014) çalışması bulunmaktadır. Bu durum, dağıtımcı liderliğe ilişkin ilginin düşük olması biçiminde yorumlanabilir. Ayrıca farklı bir neden de dağıtımcı liderlik ölçeğinin eğitim bilimciler arasında yeterli bir şekilde tanınmıyor olmasından kaynaklanabilir. Bu çalışmanın, bir uyarlama çalışması olması ve okul yöneticilerinin görüşlerine göre gerçekleştirilmesi, alanyazından farklılık göstererek alanyazına katkıda bulunabilecektir. Bu kapsamda araştırmanın gerekçesi dağıtımcı liderlik ölçeğinin geçerlik ve güvenirliğini Türk kültüründe sınamak ve böylece ölçeği Türkçe uyarlamaktır. Dağıtımcı liderlik ölçeğinin Türkçeye uyarlanması dağıtımcı liderlik konusunda araştırma yapacak bilim insanlarına veri toplama sürecinde katkı sağlayabilir. Bu bağlamda araştırmanın amacı, orijinali 2015 yılında Hairon ve Goh tarafından geliştirilmiş olan dağıtımcı liderlik ölçeğinin Türk kültürüne uyarlamasını yapmaktır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Dağıtımcı liderlik ölçeği, Türk kültüründe geçerli bir ölçme aracı mıdır?

2. Dağıtımcı liderlik ölçeği, Türk kültüründe güvenilir bir ölçme aracı mıdır?

Yöntem

Orijinali Hairon ve Goh (2015) tarafından geliştirilmiş olan Dağıtımcı Liderlik Ölçeği (DLÖ) Türkçe formunun geçerlik ve güvenirliğini belirlemek amacıyla yürütülen bu araştırma nicel bir yaklaşımla gerçekleştirilmiştir. Çalışmada tarama modeli kullanılmıştır. Çalışmada elde edilen veriler nicel teknikler aracılığıyla analiz edilmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın evrenini, Ankara ilindeki 4111 okul yöneticisi (müdür ve müdür yardımcısı) oluşturmaktadır. Öğretmenlerin örnekleme alınma işlemi, seçkisiz örnekleme yöntemlerinden basit seçkisiz örnekleme ile gerçekleştirilmiştir. Bu şekilde toplam 392 okul yöneticisi örnekleme dâhil edilmiştir. Araştırma verileri, 2019-2020 eğitim öğretim yılı güz döneminde (1-11 Aralık 2019 tarihleri arasında) Ankara ilinde yer alan okullarda görevli toplam 392 okul yöneticisinin gönüllü katılımıyla toplanmıştır. Katılımcıların 60'ı kadın (%15,3), 332'si erkektir (%84,7); 208'i müdür (%53,1), 184'ü müdür yardımcısıdır (%46,9); 248'i lisans (%63,3), 144'sı lisansüstü (%36,7) eğitim mezunudur; 140'ı 1-5 yıl (%35,7), 104'ü 6-10 yıl(%26,5), 72'si 11-15 yıl (%18,4), 76'sı 16 yıl ve üstü (%19,4) yöneticilik kıdemine sahiptir; 20'si anaokulu (%5,1), 148'i ilkokul (%37,8), 128'i ortaokul (%32,7), 96'sı lisede (%24,5) görev yapmaktadır. Bu verilere dayalı olarak, katılımcıların yönetici bağlamında çoğunluğunu erkeklerin oluşturduğu, lisans mezunu oldukları ve yöneticilik olarak düşük bir tecrübeye sahip oldukları ifade edilebilir.

Veri Toplama Aracı

Bu çalışmada veri toplamak amacıyla Hairon ve Goh (2015) tarafından geliştirilmiş olan DLÖ kullanılmıştır. DLÖ, dört boyut ve 17 maddelik beşli Likert tipinde derecelendirilmiş bir veri toplama aracıdır. Ölçek boyutları; (i) sınırlı yetkilendirme (5 madde), (ii) gelişen liderlik (4 madde), (iii) paylaşılan kararlar (5 madde) ve (iv) toplu katılım (3 madde) biçimindedir. DLÖ'nün geliştirilmesi sürecinde 1232 kişilik bir örneklemden (okul yöneticileri) veri toplanmıştır. DLÖ'nün Cronbach alfa katsayı değeri, 0,98'dir. DLÖ'de yer alan maddelerin (17 madde) madde yük değerleri 0,37 ile 0,75 arasında değişmektedir. DLÖ'nün geçerliği sınamak amacıyla ilk olarak açımlayıcı faktör analizi (AFA) yapılmış, AFA sonucunda ölçeğin varyansın %38'ini açıkladığı belirtilmiştir. DLÖ'nün geçerliği ayrıca doğrulayıcı faktör analizi (DFA) ile analiz edilmiştir. DFA sonucunda DLÖ'nün dört boyutlu yapısının doğrulandığı gözlenmiştir.

Dil Eşdeğerliği Çalışması

Araştırmada veri toplamak amacıyla DLÖ Türkçe Taslak Formu (DLÖ-TTF) kullanılmıştır. DLÖ-TTF'nin hazırlanma sürecinde ilk olarak DLÖ'yü geliştiren Hairon ve Goh'dan uyarlama izni alınmıştır. İznin alınmasıyla birlikte DLÖ'nün dil eş-değerliği çalışması gerçekleştirilmiştir. Bu amaçla her iki dile çok iyi düzeyde hâkim olan üç İngilizce ve bir Türkçe dil uzmanından destek alınmıştır. Birinci İngilizce dil uzmanı, DLÖ'de yer alan maddeleri Türkçeye tercüme etmiştir. Tercüme edilen TTF, ikinci bir İngilizce dil uzmanı tarafından tekrar İngilizce'ye tercüme edilmiştir. Ardından orijinal ve yeniden çevirisi yapılan İngilizce ölçek formları, üçüncü bir İngilizce dil uzmanı tarafından ölçeğin anlam kaybı olup olmadığı kontrol edilmiş ve ölçekte bir anlam kaybı olmadığı ifade edilmiştir. Ölçeğin son TTF, bir Türkçe dil uzmanı tarafından anlaşılırlık ve anlatım bozukluğu bağlamında kontrol edilmiş ve verilen dönütler doğrultusunda ölçeğin asıl anlamının bozulmayacağı şekilde düzeltmeler yapılmıştır.

Bu işlemler sonucunda Türk dilinde en uygun ifadeler belirlenerek nihai bir taslak form oluşturulmuştur. Bu haliyle DLÖ-TTF 15 okul yöneticisinin görüşüne sunulmuş ve verilen dönütler doğrultusunda ölçeğin asıl anlamının bozulmayacağı şekilde düzeltmeler yapılmıştır. Sonuç olarak, dilsel ve deyimsel açıdan ölçeğe son şekli verilerek Türkçe DLÖ formu oluşturulmuştur.

İşlemler ve Veri Analizi

Bu araştırmanın gerçekleştirilebilmesi için ilgili kurumlardan gerekli izinler alınmıştır. Dil eş-değerliği kapsamında yapılmış olan çalışmalar sonucunda DLÖ-TTF'nin pilot uygulama aşamasına geçilmiştir. Araştırmacılar tarafından hazırlanan dijital ölçek formu aracılığıyla veriler, yöneticilerden dijital ortamda elde edilmiştir. Araştırma verisi, okullarda araştırmaya katılmaya gönüllü yöneticilerin ölçekleri bizzat doldurmaları yoluyla toplanmıştır. Ölçeklerin doldurulması 5-10 dakika arası sürmüştür.

Dijital ortama kodlanarak aktarılan veriler üzerinde ilk olarak hatalı girişler kontrol edilmiş, saptanan hatalar manuel olarak düzeltilmiştir. Ardından kayıp veri analizi yapılmış, bu kapsamda yaklaşık değer atama yöntemi kullanılmıştır. Ayrıca örneklem büyüklüğünün geçerlik ve güvenirlik analizleri için yeterli olup olmadığına ilişkin alanyazın incelenmiştir (Kline, 2013; Tabachnick ve Fidel, 2012). Alanyazındaki görüşlere dayalı olarak 392 katılımcıdan oluşan örneklemin geçerlik ve güvenirlik analizleri yapmaya elverişli olduğu kararı verilmiştir. Ardından veri setinin normallik varsayımını karşılayıp karşılamadığı incelenmiştir. Bu amaçla ortalama, mod ve medyan değerleri hesaplanmıştır. Yapılan analizlerde aritmetik ortalamanın 4,2, mod değerinin 3,9 ve medyanın ise 4,2 olduğu görülmüştür. Bu değerlerin birbirine yakın olması veri setinin normal dağıldığına işaret etmektedir. Veri setinin normallik varsayımını karşılamış olması nedeniyle DLÖ'nün geçerliği, kovaryansa dayalı model temel alınarak değerlendirilmiştir (Hair, Ringle ve Sarstedt, 2011). Bu kapsamda geçerlik analizleri LISREL 8,7 yazılımı kullanılarak Doğrulayıcı faktör analizi yapılmak suretiyle gerçekleştirilmiştir (Jöreskog ve Sörbom, 2006). Ayrıca veri setinin normallik varsayımını sağlamış olması nedeniyle güvenirlik analizi için Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı ve Madde-toplam korelasyonu tekniklerinden yararlanılmasına karar verilmiştir (Gravetter ve Walnau, 2000).

Bulgular

Ölçek geliştirme veya uyarlama sürecinde analiz işlemleri için örneklem büyüklüğü belirlenirken araştırmacılar birbirinden farklı yaklaşımlar ileri sürmüşlerdir. Bazı araştırmacılar madde sayısının 10 katı örneklem olması gerektiğini savunurken (Nunnally, 1978), bazıları ise 4 katı olması gerektiğini belirtmiştir (MacCallum vd., 2001); ayrıca Comrey ve Lee (1992), Tabachnick ve Fidel (1996) ile DeVellis (2014), örneklem sayısını 200 kişi 'orta', 300 kişi 'iyi', 500 kişi 'çok iyi', 1000 ve üzeri kişiyi ise 'mükemmel'olarak nitelendirmişlerdir (aktaran Uğurlu & Aylar, 2017, s.6). Madde sayısının en az 5 katı olması gerektiği ise araştırmacılar tarafından genel kabul gören yaklaşımdır

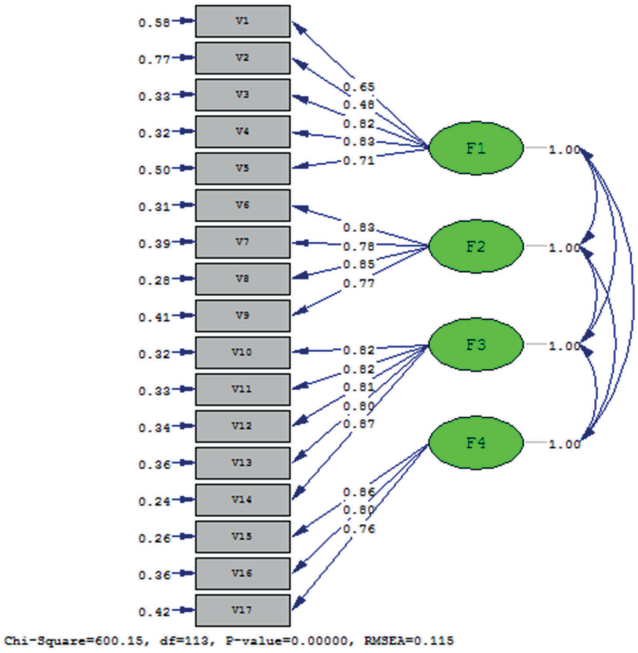
(Büyüköztürk vd., 2012; Tavşancıl, 2014). Bu araştırmada; 392 öğretmen ile çalışmanın yapılmış olması, istatistiksel işlemler için yeterli sayıya ulaşıldığı şeklinde ifade edilebilir.

DLÖ'nün Geçerliğine İlişkin Bulgular

Okul yöneticilerinin dağıtımcı liderlik düzeyini ölçmeyi amaçlayan ve 17 maddeden oluşan araç, dört teorik boyut temel alınarak geliştirilmiştir. Bu boyutlar; sınırlı yetkilendirme, gelişen liderlik, paylaşılan kararlar ve toplu katılım şeklindedir. Bu çerçevede, DLÖ'nün geçerlik analizi kapsamında, aracın faktör desenini doğrulamak amacıyla doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır.

Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda, gizil değişkenlerin gözlenen değişkenleri açıklama durumlarına ilişkin t değerleri ,05 düzeyinde manidar bulunmuştur. Parametre tahminleri, eğer t değerleri 1,96'yı aşarsa ,05 düzeyinde ve 2,56'yı aşarsa ,01 düzeyinde manidardır (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2014). Ayrıca, gözlenen değişkenlerin hata varyansları incelendiğinde tüm hata varyanslarının normal olduğu bulunmuştur (Çokluk vd., 2014). Modelde tüm maddeler için manidar t değerlerinin de elde edilmesi nedeniyle tüm göstergelere model içerisinde yer verilmiştir.

DFA sonucu elde edilen yol şeması, şekil 1'de sunulmuştur.



Şekil 1. Dağıtımcı Liderlik Ölçeğinin Yol Şeması

Analiz sonuçlarına tablo 1'de yer verilmiştir.

Tablo 1. Dağıtımcı Liderlik Ölçeğinin Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları

Uyum Ölçümleri	Ölçüm Değeri	Referans Aralığı
p	,00	< ,01
X^2/sd	5,3	≤ 5
RMSEA	,1	≤ ,10
GFI - AGFI	,82 - ,76	< ,90
RMR	,03	< ,05
NNFI - CFI	,95 - ,95	≥ ,95

Tablo incelendiğinde p değerinin ,01 düzeyinde manidar olduğu görülmektedir. Bu değer, beklenen kovaryans matrisi ile gözlenen kovaryans matrisleri arasındaki farkın (X^2 değerinin) manidarlığı hakkında bilgi vermektedir. Doğal olarak p değerinin manidar olmaması arzu edilen bir durumdur. Pek çok doğrulayıcı faktör analizinde örneklemin büyük olması nedeniyle p değerinin manidar olması normaldir. Diğer bir ifadeyle p değerinin manidar olması pek çok çalışmada tolere edilmektedir (Çokluk vd., 2014). Bu nedenle iki matris arasındaki uyuma ilişkin alternatif uyum indeksleri değerlendirilmiştir.

Değerlendirmeye alınan diğer bir uyum indeksi X^2'dir. Ancak X^2 tek başına değerlendirilen bir istatistik olmadığından, serbestlik derecesi (sd) ile oranlanarak değerlendirmeye alınmıştır. Değerler incelendiğinde X^2= 600,15 ve sd= 113'tür. Bu değerler birbirine oranlandığında X^2/sd oranının 5,3 (600,15/113= 5,3) olduğu görülmektedir. Büyük örneklemlerde X^2/sd oranının 3'ün altında olması mükemmel, 5'in altında olması ise orta düzeyde uyuma karşılık gelmektedir (Çokluk vd., 2014). Bu çerçevede, ilk yapılan analiz için 5,3 değerindeki X^2/sd oranının orta düzeyde uyum değeri verdiği ifade edilebilir.

Yol şemasındaki RMSEA incelendiğinde ise ,1 düzeyinde bir uyum indeksi elde edildiği görülmektedir. RMSEA'nın ,05'ten küçük olması mükemmel, ,08'den küçük olması iyi, ,10'dan küçük olması ise zayıf uyuma işaret eder (Çokluk vd., 2014). Bu çerçevede, ilk yapılan analiz için elde edilen ,1 değerindeki RMSEA'nın zayıf bir uyuma sahip olduğu ifade edilebilir.

Uyum indekslerinin incelenmesine devam edildiğinde GFI'ın ,82 ve AGFI'nın ,76 olduğu görülmektedir. GFI ve AGFI indekslerinin ,95'in üzerinde olması mükemmel, ,90'ın üzerinde olması ise iyi uyuma karşılık gelmektedir (Çokluk vd., 2014). Bu çerçevede, ilk yapılan analiz için ,82 değerindeki GFI ve ,76 değerindeki AGFI'ın zayıf bir uyuma sahip olduğu ifade edilebilir.

Standardize edilmiş RMR'ın uyum indeksinin ,03 olduğu görülmektedir. RMR ve standardize edilmiş RMR'ın ,05'in altında olması mükemmel, ,08'in altında olması iyi, ,10'un altında olması ise zayıf uyuma karşılık gelmektedir (Çokluk vd., 2014). Bu çerçevede, ilk yapılan analiz için ,03 değerindeki standardize edilmiş RMR'ın mükemmel bir uyuma sahip olduğu ifade edilebilir.

Son olarak NNFI ve CFI uyum indeksleri incelendiğinde NNFI ve CFI'ın ,95 olduğu görülmektedir. NNFI ve CFI indekslerinin ,95'in üzerinde olması mükemmel, ,90'ın üzerinde olması ise iyi uyuma karşılık gelmektedir (Çokluk vd., 2014). Bu çerçevede, ilk yapılan analiz için ,95 değerlerindeki NNFI ve CFI'ın mükemmel bir uyuma sahip olduğu ifade edilebilir.

Bu çerçevede sonuç olarak, dağıtımcı liderlik ölçeğinin 17 maddeden oluşan dört faktörlü yapısının (sınırlı yetkilendirme faktörünün 5, gelişen liderlik faktörünün 4, paylaşılan kararlar faktörünün 5 ve toplu katılım faktörünün 3 maddeli) bir model olarak doğrulandığı ifade edilebilir.

DLÖ'nün Güvenirliğine İlişkin Bulgular

DLÖ'nün geçerliği doğrultusunda güvenirlik analizleri kapsamında, öncelikle madde-toplam korelasyonu kullanılarak madde analizine bakılmıştır. Ayrıca, cronbach alfa kullanılarak ölçeğin güvenirliğine bakılmıştır. DLÖ'nün güvenirlik analizi (iç tutarlılık katsayısı [cronbach alfa] ve madde-toplam korelasyonu değerleri) sonuçları tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2. Dağıtımcı Liderlik Ölçeğinin Güvenirlik Analizi Sonuçları

Boyutlar	Alfa Değeri	Madde-Toplam Korelasyonu
Sınırlı yetkilendirme	,95	,38-,82
Gelişen liderlik	,93	,72-,78
Paylaşılan kararlar	,94	,73-,81
Toplu katılım	,94	,71-,81
Ölçek (Genel)	,91	,38-,82

DLÖ'nün sınırlı yetkilendirme boyutunda, 5 madde yer almış; alfa değeri ,95 olmuş ve madde-toplam korelasyonları ,38 ile ,82 arasında değişmiştir. Gelişen liderlik boyutunda, 4 madde yer almış; alfa değeri ,93 olmuş ve madde-toplam korelasyonları ,72 ile ,78 arasında değişmiştir. Paylaşılan kararlar boyutunda, 5 madde yer almış; alfa değeri ,94 olmuş ve madde-toplam korelasyonları ,73 ile ,81 arasında değişmiştir. Toplu katılım boyutunda, 5 madde yer almış; alfa değeri ,94 olmuş ve madde-toplam korelasyonları ,71 ile ,81 arasında değişmiştir.

Dağıtımcı liderlik ölçeğinin genel iç tutarlılık katsayısı (cronbach alfa) ,91'dir. Psikolojik bir test için hesaplanan güvenirlik katsayısının ,70 ve daha yüksek olması test

puanlarının güvenirliği için genel olarak yeterli görülmektedir (Büyüköztürk, 2013). Bu bağlamda dağıtımcı liderlik ölçeğinin genel iç tutarlılık katsayısının, ölçek puanlarının güvenirliği için yeterli olduğu şeklinde yorumlanabilir. Ölçekte yer alan tüm maddeler için madde-toplam korelasyonlarının ,38 ile ,82 arasında değiştiği görülmektedir. Genel olarak, madde-toplam korelasyonu ,30 ve daha yüksek olan maddelerin bireyleri iyi derecede ayırt ettiği, ,20-,30 arasında kalan maddelerin zorunlu görülmesi durumunda teste alınabileceği veya maddenin düzeltilmesi gerektiği, ,20'den daha düşük maddelerin ise teste alınmaması gerektiği söylenebilir (Büyüköztürk, 2013). Bu bağlamda madde-toplam korelasyonları incelendiğinde ölçekteki maddelerin bireyleri iyi derecede ayırt ettiği şeklinde yorumlanabilir.

Tartışma

Bu araştırmada orijinali Hairon ve Goh (2015) tarafından geliştirilmiş olan Dağıtımcı Liderlik Ölçeğinin (DLÖ) Türk kültürüne uyarlama çalışması gerçekleştirilmiştir. Bu kapsamda Türkçe dil eşdeğerliği yapılmış olan DLÖ Ankara ilinde yer alan okullarda görevli 392 okul yöneticisine uygulanmıştır. Veri seti üzerinde geçerlik ve güvenirlik analizleri yapılmıştır. Veri setinin normallik varsayımını karşılamış olması nedeniyle güvenirlik için Cronbach alfa, geçerlik için ise kovaryansa dayalı model temelinde DFA gerçekleştirilmiştir.

Araştırma bulguları, DLÖ'nün Türkçe formunun hem genel puan hem de alt boyutlar bazında yüksek düzeyde güvenilir bir veri toplama aracı olduğunu göstermiştir. Bu bulgu DLÖ'nün orijinalinin geliştirilmesi sürecinde ulaşılan bulgularla uyumludur. Anılan çalışmada da DLÖ'nün yüksek düzeyde güvenilir bir veri toplama aracı olduğu belirlenmiştir (Hairon ve Goh, 2015). DLÖ, daha önce Türkiye'de dağıtımcı liderlik ölçeği geliştirme (Taşdan ve Oğuz, 2013; Uçar, 2015) ve dağıtımcı liderlik ölçeğinin Türkçe uyarlama (Arabacı, Karabatak ve Polat, 2016; Özdemir, 2012; Şahin vd., 2014) çalışmalarında veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Anılan bu çalışmalarda da DLÖ'nün güvenilir bir veri toplama aracı olduğu rapor edilmiştir. Gerek mevcut araştırma bulguları ve gerekse daha önceki araştırmalarda ulaşılan güvenirlik sonuçları bir bütün olarak değerlendirildiğinde DLÖ'nün Türkçe versiyonunun dağıtımcı liderlik odaklı araştırmalarda kullanılmaya uygun olduğu genel sonucuna ulaşılmıştır.

DLÖ'nün Türkçe formunun dört boyutlu yapısının geçerliğine ilişkin yapılmış olan DFA bulguları, ölçeğin geçerli olduğunu ortaya koymuştur. Bu bulgu DLÖ'nün orijinalinin faktör yapısı ile paralel şekildedir. DLÖ'nün orijinal formunda ilk olarak AFA gerçekleştirilmiştir. AFA sonuçları DLÖ'nün dört faktörlü bir yapıda olduğunu ortaya çıkartmıştır. Ölçek geliştirme sürecinin izleyen evrelerinde gerçekleştirilmiş olan DFA sonuçları da DLÖ'nün dört boyutlu yapısını doğrulamıştır. Bu kapsamda Türkçe uyarlama sürecinde DLÖ'nün dört boyutlu yapısı ölçeğin orijinalinin geliştirilmesi sürecinde ulaşılmış olan bulguları desteklemiştir. DLÖ'nün kuramsal temelleri Hairon ve Goh (2015) tarafından atılmıştır. Buna göre dağıtımcı liderler paydaşlarını belirli düzeyde yetkilendirmeyi, paydaşlarının liderlik niteliklerinin gelişmesini, paydaşları arasında kararların paylaşılmasını ve paydaşlarının toplu halde aktif katılımı-

nı sağlamaya çalışmaktadır. Bu bağlamda dağıtımcı lider örgütte tüm paydaşların da uygun koşullarda liderlik edebilecekleri bir yapı oluşturma yoluyla etkin bir örgüt oluşturabilir. DLÖ'nün temelini oluşturan bu kuramsal model, mevcut araştırma bulguları ile de desteklenerek, DLÖ'nün Türk kültürü için de geçerli olduğunu ortaya çıkartmıştır. Bununla birlikte DLÖ'yü veri toplama aracı olarak kullanmış olan dağıtımcı liderlik ölçeğinin Türkçe uyarlama çalışmalarında; Arabacı, Karabatak ve Polat (2016) gerçekleştirmiş olduğu AFA çalışmasında ölçeğin Türkçe formunda yer alan maddelerin dört, Özdemir (2012) üç, Şahin vd. (2014) yedi faktör altında toplandığını rapor etmiştir. Dolayısıyla DLÖ'nün Türk kültüründe gerçekleştirilmiş olan geçerlik bulguları arasında farklılıklar bulunmaktadır. Bununla birlikte mevcut araştırmanın geçerlik bulguları Türkiye yerelindeki önceki uyarlama çalışmalarından farklı olarak DLÖ'nün dört faktörlü yapısının ölçeğin orijinal yapısıyla uyumludur.

Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada orijinali Hairon ve Goh (2015) tarafından geliştirilmiş olan DLÖ'nün Türk kültürüne uyarlanması kapsamında geçerlik ve güvenirlik analizleri gerçekleştirilmiştir. Araştırma verisine dayalı yapılan analizlerle birlikte dört boyutlu DLÖ'nün Türkçe formunun geçerli ve güvenilir bir veri toplama aracı olduğu genel sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuca dayalı olarak DLÖ'nün Türkçe formunun, Türkiye'de gerçekleştirilmesi olası dağıtımcı liderlik araştırmaları için uygun bir ölçek olduğu belirtilebilir. Ayrıca DLÖ'nün Türkçe formunun daha geniş örneklemler aracılığıyla toplanacak verilerle birlikte geçerlik ve güvenirliğinin sınanması alanyazına katkı sunabilir. Mevcut araştırma verisi, okul yöneticisi örnekleminden toplanmıştır. Bu kapsamda öğretmen örnekleminden veya farklı örgütlerden veri toplayarak DLÖ'nün geçerlik ve güvenirliği çeşitli bağlamlarda sınanabilir.

Kaynakça

AKYÜREK, M. İ. (2016). *İlkokul müdürlerinin dağıtılmış liderlik özellikleri ile öğretmenlerin iş doyumu algıları arasındaki ilişki (Ankara ili örneği).* Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

ARABACI, *İ. B., Karabatak, S.* & Polat, H. (2016). Ortaöğretim okulu yöneticilerinin dağıtımcı liderlik rollerine ilişkin öğretmen algıları. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 24*(3), 1015-1032.

ATILKAN, N. (2019). *Okul müdürünün dağıtımcı liderlik davranışları ile okulların etkililiği arasındaki ilişkinin incelenmesi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Karabük *Üniversitesi* Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Karabük.

AVOLİO, B. J., Bass, B. M. & Jung, D. (1999). Re-examining the components of transformational and transactional leadership using the multifactor leadership questionnaire. *Journal of Organizational and Occupational Psychology*, *72*, 441-462.

AVOLİO, B., Walumbwa, F. & Weber, T. (2009). Leadership: Current theories, research, and future directions. *Annual Review of Psychology, 60*(1), 421-449.

BALOĞLU, N. (2011a). Dağıtımcı liderlik: Okullarda dikkate alınması gereken bir liderlik yaklaşımı. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 12*(3), 127-148.

BALOĞLU, N. (2011b). Dağıtımcı liderlik uygulamaları: Eklektik bir tasarım çalışması. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 12*(4), 163-181.

BALOĞLU, N. (2012). Değerler temelli liderlik ile dağıtımcı liderlik arasındaki ilişkiler: Okul müdürünün davranışını değerlendirmeye dönük nedensel bir araştırma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 12*(2), 1367-1378.

BECK, A. P. & Peters, L. (1981). The research evidence for distributed leadership in therapy groups. *International Journal of Group Psychotherapy, 31*(1), 43-71.

BOLDEN, R. (2011). Distributed leadership in organizations: A review of theory and research. *International Journal of Management Reviews, 13,* 251-269.

BROWN, M. H. & Hosking, D. M. (1986). Distributed leadership and skilled performance as successful organization in social-movements. *Human Relations, 39*(1), 65-79.

BÜYÜKÖZTÜRK, *Ş. (2013). Veri analizi el kitabı.* Ankara: Pegem A.

BÜYÜKÖZTÜRK, *Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş.* & Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri.* Ankara: Pegem A.

ÇOKLUK, *Ö., Şekercioğlu, G.* & *Büyüköztürk, Ş. (2014). Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve Lisrel uygulamaları.* Ankara: Pegem A.

FLESSA, J. (2009). Educational micropolitics and distributed leadership. *Peabody Journal Of Education, 84,* 331-349.

GRAVETTER, F. J. & Wallnau, L. B. (2000). *Statistics for the behavioral Sciences* (5th ed.). Belmont, CA: Wadsworth/Thomson Learning.

GRONN, P. (2002). Distributed leadership as a unit of analysis. *The Leadership Quarterly, 13*(4), 423-451.

HAİR, J. F., Ringle, C. M. & Sarstedt, M. (2011). PLS-SEM: Indeed a silver bullet. Journal of Marketing Theory and Practice, 19(2), 139-152.

HAİRON, S. & Goh, J. W. P. (2015). Pursuing the elusive construct of distributed leadership: Is the search over? *Educational Management Administration & Leadership, 43*(5) 693-718.

HARRİS, A. (2009). Distributed leadership: What we know? A. Harris (Ed), *Distributed Leadership içinde* (pp. 11-21). London: Springer Science Business Media.

HULPİA, H., Devos, G. & Rosseel, Y. (2009). Development and validation of scores on the distributed leadership inventory. *Educational and Psychological Measurement, 69*(6), 1013-1034.

JÖRESKOG, K. G. & *Sörbom, D. (1996). Lisrel 8: User's reference guide.* Lincolnwood: Scientific Software International.

KLİNE, R. B. (2013). Exploratory and confirmatory factor analysis. In Y. Petscher & C. Schatsschneider (Eds.), *Applied quantitative analysis in the social sciences* (pp. 171-207). NY: Routledge.

KONDAKÇI, Y., Zayim, M., Beycioğlu, K., Sincar, M. & Uğurlu, C. T. (2016). The mediating roles of internal context variables in the relationship between distributed leadership perceptions and continuous change behaviours of public school teachers. *Educational Studies, 42*(49), 410-426.

KORKMAZ, E. (2010). *İlköğretim okul yöneticilerinin paylaşımcı liderlik davranışlarını gösterme düzeyleri (İzmit örneği).* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya *Üniver*sitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.

KORKMAZ, E. & *Gündüz*, H. B. (2010). İlköğretim okulu yöneticilerinin dağıtımcı liderlik davranışlarını gösterme düzeyleri. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi, 1*(1), 123-153.

KULU, M. (2020). *Okul yöneticilerinin dağıtımcı liderlik davranışları ile öğretmenlerin mesleki topluluk düzeyleri arasındaki ilişki.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Karamanoğlu Mehmetbey *Üniversitesi* Sosyal Bilimler Enstitüsü, Karaman.

MACBEATH, J. (2005). Leadership as distributed: A matter of practice. *School Leadership and Management*, 25, 349-366.

MAYO, M., Meindl, J. R. & Pastor, J. C. (2003). Shared leadership in work teams: A social network approach. In C. L. Pearce & J. A. Conger (Eds.), *Shared leadership reframing the hows and whys of leadership* (pp. 193-214). Thousand Oaks, CA: Sage.

MAYROWETZ, D. (2008). Making sense of distributed leadership: Exploring the multiple usages of the concept in the field. *Educational Administration Quarterly, 44*(3), 424-435.

MEHRA, A., Smith, B. R., Dixon, A. L. & Robertson, B. (2006). Distributed leadership in teams: The network of leadership perceptions and team performance. *The Leadership Quarterly, 17,* 232-245.

ÖZDEMİR, M. (2012). Dağıtımcı liderlik envanterinin Türkçe uyarlaması: Geçerlik ve güvenirlik çalışmaları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 18(4), 575-598.

ÖZDEMİR, M. & Demircioğlu, E. (2015). Distributed leadership and contract relations: Evidence from Turkish high schools. *Educational Management Administration & Leadership, 43*(6), 918-938.

ÖZER, N. & Beycioğlu, K. (2013). Paylaşılan liderlik ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışmaları. *İlköğretim Online, 12*(1), 77-86.

SHEPPARD, B., Hurley, N. & Dibbon, D. (2010). Distributed leadership, teacher morale, and teacher enthusiasm: unravelling the leadership pathways to school success. Paper presented at American Educational Research Association Denver, Colorado.

SHAKİR, F. J., Issa, J. H. & Mustafa, P. O. (2011). Perceptions towards distributed leadership in school ımprovement. *International Journal of Business and Management, 6*(10), 256-264.

SİLİNS, H. C., Mulford, W. R. & Zarins, S. (2002). Organizational learning and school change. *Educational Administration Quarterly, 38*, 613-642.

SİLVA, M. R. E. (2009). *The role of distributed leadership quality educational organizations.* Yayımlanmamış Doktora Tezi, California State University, Educational Leaderhip, Fresno.

SPİLLANE, J. P. (2006). *Distributed leadership.* San Francisco, CA: Jossey-Bass.

SPİLLANE, J. P., Halverson, R. & Diamond, J. B. (2001). Investigating school leadership practice: A distributed perspective. *Educational Researcher, 30*(3), 23-28.

SPİLLANE, J. P., Halverson, R. & Diamond, J. B. (2004). Towards a theory of leadership practice: A distributed perspective. *Journal of Curriculum Studies, 36*(1), 3-34.

ŞAHİN, M., Uğur, C., Dinçel, S., Balıkçı, A. & Karadağ, E. (2014). Dağıtımcı liderlik *ölçeği*nin T*ürkçeye uyarlanması*, dil geçerliği ve ön psikometrik incelenmesi. *Eğitimde Politika Analizi Dergisi, 3*(2), 19-30.

TABACHNİCK, B. G. & Fidell, L. S. (2012). *Using multivariate statistics* (6th ed.). Boston: Allyn & Bacon.

TAŞDAN, M. & *Oğuz, E. (2013). İlköğretim öğret*menleri için dağıtımcı liderlik *ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 11,* 103-124.

UÇAR, R. (2015). *İlkokul müdürlerinin dağıtımcı liderlik davranışları ile öğretmenlerin motivasyon ve yaratıcılık düzeyleri arasındaki ilişki (Diyarbakır ili örneği).* Yayımlanmamış Doktora Tezi, Dicle Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Diyarbakır.

UĞURLU, F. & Aylar, F. (2017). Destekleme ve yetiştirme kurslarına yönelik öğretmen öz algı ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi, 3*(1), 28-43.

WOODS, P. A., Bennett, N., Harvey, J. A. & Wise, C. (2004). Variabilities and dualities in distributed leadership findings from a systematic literature review. *Educational Management Administration & Leadership, 32*(4), 439-457.

EK. DAĞITIMCI LİDERLİK ÖLÇEĞİ

	Sınırlı Yetkilendirme
1	Personel tarafından alınan farklı kararların uyumlu hale getirilmesi için koordinasyonu sağlarım.
2	Bazı önemli işlevsel kararların kontrolünü personelime bırakırım.
3	Personeli, çalışma alanları dâhilinde kararlar almaya teşvik ederim.
4	Personelimin okul süreçlerini ve sonuçlarını iyileştirmek üzere girişimlerde bulunması için fırsatlar oluştururum.
5	Personelime resmi olmayan liderlik sorumlulukları üstlenme fırsatları veririm.
	Gelişen Liderlik
6	Personelimin liderlik yetkinliklerini geliştirme konusunda deneyim kazanması için her fırsatı değerlendiririm.
7	Okulumun her kademesinde liderlik potansiyeli olan personeli sürekli olarak geliştirmeye çalışırım.
8	Paylaşılan liderliğin yetkinliklerinin personel geliştirme programlarımıza dâhil edilmesini sağlarım.
9	Personeli, liderleri olarak, aldıkları ortak kararların sonuçlarına ilişkin nihai sorumluluğu kabul ettiğime dair temin ederim.
	Paylaşılan Kararlar
10	Karar vermede ortak sorumluluğun önemini sürekli olarak onaylarım.
11	Personeli, ortak kararlar alırken tüm ilgili paydaşların (öğretmenler ve yöneticiler) görüşlerini dikkate almaya teşvik ederim.
12	Ortak karar vermenin faydalarını göstermek için çaba harcarım.
13	Personele liderlik sorumlulukları verdikten sonra personele düzenli olarak rehberlik ederim.
14	Liderlik yetkinliklerini geliştirmelerine yardımcı olmak için personele yapıcı geri bildirimde bulunurum.
	Toplu Katılım
15	Personeli, okulda ortak karar alma sürecine dâhil ederek onların yeteneklerinden en iyi şekilde yararlanırım.
16	Öğretmenlerin okul süreçlerini iyileştirmek amacıyla ekipler halinde çalışmaları için ortamlar oluştururum.
17	Personelin okul genelindeki tüm önemli kararlara katılımını teşvik ederim.

MİLLÎ EĞİTİM ● Cilt: 51 ● Bahar/2022 ● Sayı: 234, (1567-1590)

DÜŞÜNME RUTİNLERİ VE DERS KİTABI ETKİNLİKLERİNİN ÖĞRENCİLERİN KENDİLERİNİ YAZILI İFADE EDEBİLMELERİNE ETKİSİ: BİR EYLEM ARAŞTIRMASI*

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Gülben TAŞBAKAN[1], Kevser KOÇ[2]

* Bu makale, ilk yazarın 2019 yılında ikinci yazarın danışmanlığında tamamladığı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

1 Sınıf Öğretmeni, İstanbul İli Küçükçekmece İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü, Söğütlüçeşme İlkokulu, Türkiye, gulbendeviren@gmail.com, ORCID: 0000-0002-5617-7556.

2 Doç. Dr., İstanbul Medeniyet Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Okul Öncesi Eğitimi Ana Bilim Dalı, Kartal, İstanbul, Türkiye, koc.kevser@gmail.com, ORCID: 0000-0002-7698-7783.

Geliş Tarihi: 14.12.2020 **Kabul Tarihi:** 15.01.2021 **DOI:** 10.37669 milliegitim.840840

Öz: Bu araştırmanın amacı, Milli Eğitim Bakanlığı 3. Sınıf Türkçe ders kitabında yer alan metinlerin etkinlik soruları ile düşünme rutinleri sorularının, öğrencilerin kendilerini yazılı olarak ifade etme kazanımlarını ortaya çıkarması yönünden karşılaştırılmasıdır. Araştırmanın çalışma grubunu, Güneydoğu Anadolu'da gelişmiş bir şehrin genellikle alt sosyoekonomik düzeye sahip ailelerin yaşadığı bir semtindeki bir ilkokulda, 2017-2018 eğitim öğretim yılında 3. sınıfta öğrenim gören 26 öğrenci oluşturmaktadır. Veriler, ders kitabı etkinlik soruları ve düşünme rutinleri sorularından oluşan uygulama kâğıtlarına öğrencilerin verdikleri cevaplar aracılığıyla toplanmıştır. Toplanan verilerde her bir cümle, kendini yazılı olarak ifade etme kazanımları ile eşleştirilerek analiz edilmiştir. Araştırma sonunda, düşünme rutinleri sorularının kendini yazılı olarak ifade etme kazanımlarını ortaya çıkarmada daha etkili olduğu ortaya çıkmıştır.

Anahtar Kelimeler: Düşünme Rutinleri, Ders Kitabı, Kazanımlar, Öğretmen Soruları

EFFECT OF THINKING ROUTINES AND TEXTBOOK ACTIVITIES ON STUDENTS' SKILLS OF EXPRESSING THEMSELVES: AN ACTION RESEARCH

Abstract:

The purpose of this study is to compare effect of third grade Turkish textbook activity questions and thinking routines questions on students' skills of expressing themselves in written form. The participants are 26 third grade students enrolled at a public primary school in the 2017-2018 educational year. The school was serving students mainly from low socioeconomic backgrounds in an industrially developed city in the Southeast of Turkey. The data sources are students' responses to textbook activity questions and thinking routines questions. Every single sentence of students' written responses is analyzed by coding with the course objectives of expressing oneself. It was found out that thinking routines questions are more effective in eliciting the objectives of expressing oneself in written form.

Keywords: Thinking Routines, Textbook, Objectives, Teacher Questions

Giriş

Düşünme becerisi, düşünme işinin çaba göstererek ve farkında olarak değişik şartlar altında da ustalıkla ve kolaylıkla yapılabilmesidir (Dilekli, 2015). Günümüzde bireylerden akıl yürütme, veri toplama, analiz etme, değerlendirme ve karar verme gibi düşünme becerilerini edinmeleri beklenmektedir (Ritchhart ve Perkins, 2004). Düşünme kendiliğinden gerçekleşen ve gelişen bir eylem değildir; düşünme eylemini bir problem, soru, şüphe veya kafa karışıklığı harekete geçirir. Bu nedenle düşünme sürecini başlatan ve onu yönlendiren unsur, çözüm için istekli olmaktır (Eğmir, 2016). Bu sebeple düşünme yeteneğinin geliştirilmesinde eğitimin önemi yadsınamaz.

Düşünme becerileri öğrencilere, bildiklerini organize etme ve uygun durumlarda kullanabilme becerisi kazandırmaktadır. Düşünme becerilerinin öğretimiyle ilgili en dikkat çeken araştırmalardan biri, Harvard Üniversitesi Project Zero grubu tarafından gerçekleştirilmiştir. Project Zero, insanların nasıl öğrendiğini ve öğrenmenin en iyi nasıl gerçekleştiğini uzun bir süredir araştıran ve eğitim problemlerine çözüm aramaya çalışan; içinde Howard Gardner, David Perkins ve Ron Ritchhart gibi önemli bilim insanlarının yer aldığı bir araştırma grubudur (Yüce, 2012). Sanat ve eğitim odaklı başlamış olan Project Zero grubunun farklı araştırma alanlarından biri, düşünme becerileri ile yakından ilgili olan Görünür Düşünme Yaklaşımıdır (Keleş ve Yurt, 2019).

Görünür Düşünme Yaklaşımı, çocukların düşünme becerilerini geliştirmeyi ve farklı disiplinlerdeki kavramları anlamayı hedefleyen bir yaklaşımdır (Ritchhart, Church ve Morrison, 2011). Düşünme rutinleri, Görünür Düşünme Yaklaşımı araştırmaları ile ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin sınıfta kullandıkları dil ve sordukları sorular düşünme becerilerinin kazandırılmasında etkilidir ve sorulan sorular, öğrencileri düşünmeye yönlendirmelidir (Doğanay ve Yüce, 2010).

Soruların Önemi

Öğretmenlerin sınıf içinde sorduğu sorular, konuyu daha iyi anlamaya hizmet ederken aynı zamanda öğrencileri düşünmeye yönlendirmelidir (Filiz, 2004). Bu nedenle öğretmenler, düşünen bireyler yetiştirmek için eğitim programlarını ve düşünme ortamlarını yapılandırmalı, öğrencilere açık uçlu üst düzey sorular sormalı, öğrencilerin düşünme becerilerini destekleyecek şekilde dönüt vermeli ve kendi düşünme becerileri ile öğrencilere rol model olmalıdır (Ritchhart vd., 2006).

Ülkemizde yapılandırmacı anlayışa geçişle birlikte Türkçe ders kitaplarının öğrencilere sundukları soruların niteliği daha da önemli hâle gelmiştir. Soruların üst düzey düşünme becerilerini sağlaması hedeflenmektedir (Sallabaş ve Yılmaz, 2020). Sallabaş ve Yılmaz (2020) yaptıkları araştırmada, Yenilenmiş Bloom Sınıflandırmasını esas alarak sekizinci sınıf Türkçe ders kitaplarındaki soruları incelemişlerdir. Bu incelemelerinde soruların önemli bir bölümünün hatırlama ve anlama aşamalarında olduğunu ortaya koymuşlardır. Buna karşın çok az sayıda sorunun ise çözümleme, değerlendirme ve yaratma aşamalarına uygun olduğunu ve uygulama aşamasında uygun sorunun bulunmadığını belirlemişlerdir. Alt düzey düşünme becerilerini gerektiren sorular çocukları yalnızca bilgi edinmeye ve ezbere yönlendirmekte, üst düzey sorular ise onları metni çözümlemeye, problem çözmeye, analiz etme ve değerlendirme yapmaya yönlendirmektedir (Sallabaş ve Yılmaz, 2020). Bu nedenle, ders kitaplarındaki soruların bilişsel düzeyleri kontrol edilmeli ve öğrencilerin üst düzey düşünmelerini sağlayacak sorulara daha fazla yer verilmelidir (Yalçın, 2020).

Düşünme Rutinleri

Öğretmenlerin sorduğu sorular öğrencilerin düşünme becerisinin gelişimini desteklemelidir (Ritchhart vd., 2006). Ancak yöneltilen soruların niteliği ve hangi amaçla sorulduğu büyük önem taşımaktadır. Öğretmenlerin öğrencilere soru sormalarını kolaylaştıran ve kendi soruları aracılığıyla öğrencileri düşünmeye yönlendiren bir yöntem ise düşünme rutinleridir. Düşünme rutinleri, çocukların düşünme becerilerini geliştirmek adına Harvard Üniversitesi Project Zero topluluğu bünyesinde geliştirilmiştir ve dünyada birçok okulda uygulanmaktadır (Ritchhart, Church ve Morrison, 2011). Düşünme rutinleri, öğrencileri düşünmeleri ve düşündükleri konuda derinleşmeleri için yönlendiren kısa, açık, hatırlanması ve tekrar edilmesi kolay sorulardır (Ritchhart, 2002'den akt. Alkın, 2012). Düşünme rutinleri sınıf içinde sürekli olarak uygulanabilir ve her defasında çalışma kâğıdı hazırlanmasını gerektirmez. Dolayısıy-

la, uygulanmaları kolaydır ve öğretmenin hitap ettiği yaş grubuna göre uyarlanması fazla bir çaba gerektirmez (Keleş ve Yurt, 2019). Wolberg ve Goff (2015) yaptıkları araştırmada, düşünme rutinlerini küçük çocukların düşünmelerini yönlendiren ve destekleyen araçlar olarak açıklamışlardır.

MEB Türkçe Ders Kitabı Etkinlik Soruları

Millî Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan Türkçe ders kitabında, metinlerin öğrenciler tarafından iyice anlaşılmasını sağlamak ve anlaşılıp anlaşılmadığını kontrol etmek için her metinden sonra etkinlik sorularına yer verilmektedir. Türkçe ders kitaplarında derse hazırlık yapmak, metni anlamayı sağlamak ve anlamayı ölçmek amacıyla metne dayalı olarak hazırlanan sorular, düşük ve yüksek seviyedeki birçok bilişsel beceriyi ortaya çıkaracak niteliktedir (Şengül, 2005). Millî Eğitim Bakanlığı 3. sınıf Türkçe ders kitabındaki (MEB, 2017) metinlerden sonra da etkinlik sorularına yer verilmiştir. Bu sorular genelde metne hazırlık, metni anlama ve 5N1K (ne, nerede, ne zaman, nasıl, niçin ve kim) soruları ile hikâye haritası oluşturma, görsel okuma ve dil bilgisi etkinliklerinden oluşmaktadır. Ancak 2015 yılında uygulamaya konulan Türkçe Dersi (1-8. Sınıflar) Öğretim Programı'na göre dinleme, okuma, konuşma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu gibi dil bilgisi becerileri ile birlikte anlama, sınıflama, sorgulama, analiz sentez yapma ve değerlendirme gibi zihinsel becerilerin de geliştirilmesi önemlidir (Durukan ve Demir, 2017).

Kendini Yazılı Olarak İfade Edebilme Becerisi

Yazma becerisi, çocukların düşüncelerini rahatlıkla ifade etmelerine katkı sağlayan etkili bir düşünme aracıdır (Şimşek, 2015). Düşünme rutinleri özgün düşünmeye ve özgün cümleler kurmaya yönlendirdiği için yazı yazarken öğrencileri kendilerini daha iyi ifade etmeye teşvik etmektedir. Bireyler yazarken daha iyi düşünebilmekte ve düşüncelerini daha kolay organize edebilmektedirler. Bu nedenle öğrencilerin kendilerini yazılı olarak iyi ifade edebilmelerini sağlamak için onları düşündürmek gerekmektedir. Bu bağlamda düşünme rutinlerinin, öğrencilerin yazı yazma ve kendini yazılı olarak ifade etme becerilerini geliştirmesi açısından önemli bir yere sahip olduğu düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, Millî Eğitim Bakanlığı 3. Sınıf Türkçe ders kitabındaki (MEB, 2017) metinlerin etkinlik soruları ile düşünme rutinleri sorularının, öğrencilerin kendilerini yazılı olarak ifade etme kazanımlarını ortaya çıkarması açısından karşılaştırılmasıdır. Bu amacı gerçekleştirmek için Harvard Üniversitesi Project Zero topluluğu bünyesinde geliştirilmiş ve dünyada birçok okulda uygulanmakta olan *Düşünme Rutinleri* (Ritchart, Church ve Morrison, 2011), 3. Sınıf Türkçe ders kitabındaki (MEB, 2017) metinlere uyarlanmış ve araştırmanın yapıldığı sınıfta uygulanmıştır. Araştırmanın amacı doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıtlar aranmaktadır:

1. MEB 3.Sınıf Türkçe ders kitabında yer alan metinlerdeki soruların, öğrencilerin kendini yazılı olarak ifade etme kazanımlarını ortaya çıkarma düzeyi nedir?
2. Düşünme rutinleri sorularının, öğrencilerin kendini yazılı olarak ifade etme kazanımlarını ortaya çıkarma düzeyi nedir?
3. Ders kitabında yer alan metinlerdeki sorular ile düşünme rutinleri sorularının uygulama sonuçları karşılaştırıldığında, kendini yazılı olarak ifade etme kazanımları bakımından ne tür farklılıklar gözlemlenmektedir?

Araştırmanın Önemi

Son yıllarda giderek önemi artan düşünme becerilerinin kazandırılması ile ilgili araştırmalara bakıldığında; genellikle bu becerilerin kazandırılması için öğretmenlerin sınıf içinde yaptığı etkinlikler ve sorduğu sorular üzerinde durulmaktadır (Bodur, 2010; Dilekli, 2015; Doğanay ve Yüce, 2010; Eskitürk, 2009; Kaya, 2018; Kutanoğlu, 2014). Bununla birlikte, ders kitaplarındaki metinler ve sorularla ilgili yapılan araştırmalarda, sorulan soruların düşünme becerilerini geliştirmede ve öğrencileri istenen kazanımlara ulaştırmada yetersiz kaldığı üzerinde durulmaktadır (Akyol, 2001; Şengül, 2005 vd.). Yapılan araştırmalarda, öğrencilere düşünme becerileri kazandırmada ve onları ders kitaplarında belirlenen kazanımlara eriştirmede düşünme rutinlerinin kullanıldığı çalışmalara, ulusal düzeyde rastlanmamıştır. Düşünme rutinleri, düşünme becerilerinin geliştirilmesinde sınıf içinde kullanılabilecek bir araçtır. Ayrıca düşünme rutinleri, soru üretme kaygısı yaşamadan, metinlere uyarlanmasında ve uygulanmasında zorluk çekmeden ve sorularının çok fazla zaman almadan oluşturulması açısından öğretmenlere kolaylık sağlamaktadır. Aynı zamanda düşünme rutinleri özgün düşünmeye ve özgün cümleler kurmaya yönlendirdiği için, öğrencileri yazı yazarken kendilerini daha iyi ifade etmeye teşvik etmektedir. Günümüzde okullar, öğretim programlarında öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini geliştirecek etkinliklere yer vermektedir (Sever, 2013).

Ayrıca bu çalışmadan elde edilecek sonuçların, sınıf içinde kullanılabilecek bir uygulama etkinliğinin tanıtılması ve gelecekte düşünme becerileri kazanmış, kendisine yöneltilen soruları düşünme becerilerini işe koşarak yanıtlayan, kendini yazılı olarak ifade etmede zorluk çekmeyen bireylerin yetişebilmesi açısından önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir.

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu araştırmada 'eylem araştırması modeli' kullanılmıştır (Türkkan, 2008; Yıldırım ve Şimşek, 2006) ve nitel bir analiz çalışmasıdır. Ayrıca analiz sırasında frekans tabloları hazırlanmış, böylece nitel verilerin daha kolay anlaşılması hedeflenmiştir. Birinci yazar, sınıf öğretmeni olarak görev yaparken kendi sınıf ortamında gözlemlediği eksikliklerin giderilmesi için farklı yöntemler deneyerek sorunlara çözüm bul-

mayı amaçladığından bu çalışma eylem araştırması modeline uygundur (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Öğretmenlerin ihtiyaçlarına en iyi şekilde yanıt vermesi, araştırmacının mesleki gelişimine ve öğrenci öğrenmesine katkı sağlaması (Çarkıt ve Altun, 2020) ve araştırmacının öğretmen olarak kendi sınıf ortamında araştırmayı yürütmesi eylem araştırması modelinin tercih edilmesinde etkili olmuştur.

Birinci yazar tarafından yapılan gözlemler sırasında öğrencilerin derslerde sorulan sorulara ve ders kitabı etkinliklerine bir veya iki kelime ile cevap verdikleri ve çoğunlukla yüklemsiz cümleler kurdukları saptanmıştır. Öğrencilerin kendilerini yazılı olarak ifade etme becerileri de sınırlıdır. Ders kitabındaki sorular daha çok ilgili okuma parçasındaki hazır bilgileri sorguladığından öğrencilerin sorulan sorulara kendi düşüncelerini eklemeden metinden elde ettikleri bilgilerle kısa cevaplar verdikleri tespit edilmiştir. Yüklemli bir cümle kurmaları için ek talimatlar verilmesi ve çok fazla teşvik edilmeleri gerekmektedir. Belirlenen bu problemin çözümü için öğrencileri düşünmeye yönlendiren, kendilerini daha iyi ifade edebilmelerini sağlayan ve potansiyellerini açığa çıkarmaya yardımcı olan düşünme rutinlerinin kullanılmasına karar verilmiştir. Araştırma kapsamında toplanan veriler, Millî Eğitim Bakanlığı 3. sınıf Türkçe dersi öğretmen kılavuz kitabında (MEB, 2017) belirlenen kendini yazılı olarak ifade etme kazanımlarına göre analiz edilerek bulgulara ulaşılmıştır. Elde edilen bulgulara göre ulaşılan sonuçlar raporlaştırılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Güneydoğu Anadolu'da gelişmiş bir şehrin genellikle alt sosyoekonomik düzeye sahip ailelerin yaşadığı bir semtindeki bir ilkokulda, 2017-2018 eğitim öğretim yılında 3.sınıfta öğrenim gören 26 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın yapıldığı sınıf, orta düzeyde akademik başarıya sahip öğrencilerin çoğunlukta olduğu bir sınıftır. Birinci yazar, bu öğrencilerin sınıf öğretmeni olarak görev yapmaktaydı.

Veri Toplama Araçları

Millî Eğitim Bakanlığı 3. sınıf Türkçe ders kitabındaki metin etkinlikleri ile düşünme rutinleri sorularının, Öğretmen Kılavuz Kitabı'nda (MEB, 2017) ilgili metinler için belirlenmiş olan "Kendini Yazılı Olarak İfade Etme Kazanımları"nı sağlaması yönünden karşılaştırılmasının amaçlandığı bu araştırmada, veri toplama aracı olarak ders kitabı metin etkinliklerinin soruları ile düşünme rutinleri soruları kullanılmıştır.

Araştırmanın amaçları doğrultusunda, Millî Eğitim Bakanlığı İlkokul 3. sınıf Türkçe ders kitabından araştırmaya uygun olduğu düşünülerek ve uzman görüşü alınarak seçilen beş metin için veri toplama araçları hazırlanmıştır. Her metin için iki yüzlü birer dosya kâğıdından oluşan veri toplama aracının ön yüzünde metin etkinlikleri soruları, arka yüzünde ise uzman görüşü alınarak metne uyarlanan düşünme rutinleri soruları yer almaktadır. Buna göre birinci uygulamada "Bak-Düşün-Bağlantı Kur" ru-

tini, ikinci ve üçüncü uygulamada "Düşün-Eş Ol-Paylaş" -rutini, dördüncü ve beşinci uygulamada ise "Renk-Simge-İmge" rutini soruları konuya uyarlanarak veri toplama araçlarının ikinci sayfasında yer almıştır. Aşağıda araştırmada kullanılan düşünme rutinleri ile ilgili sorular verilmiştir (Ritchhart vd., 2006):

Bak-Düşün-Bağlantı Kur Rutini:	1- Bu metin ne anlatıyor?
	2- Bu metin hakkında ne düşünüyorsun?
	3- Metinden yola çıkarak nasıl bir bağlantı kurarsın?
Düşün- Eş Ol- Paylaş Rutini:	1- Çocuklara metinle ilgili bir soru sorulur.
	2- Düşünmeleri için birkaç dakika süre verilir.
	3- En yakınındaki arkadaşlarına dönerek düşüncelerini paylaşırlar.
Renk-Simge-İmge Rutini:	1- Metnin duygusunu en iyi anlatan renk nedir?
	Neden bu rengi seçtin?
	2- Metnin ana fikrini temsil eden simge nedir?
	Sembolün hangi ana fikri temsil ediyor? Neden?
	3- Metinle ilgili aklına gelen imge (görüntü) nedir?
	Neden bu imge (görüntü) seninle ilgili?

Veri Toplama Süreci

Uygulama Öncesi Hazırlık Süreci

Araştırmanın temelini oluşturmak ve öğrencilerin hazırbulunuşluğunu sağlamak amacıyla uygulama öncesi hazırlık süreci geçirilmiştir. Hazırlık çalışması, 2017–2018 eğitim öğretim yılının ilk döneminde yapılmış, asıl uygulamaya ikinci dönem geçilmiştir. Hazırlık sürecinde, öğrencilerin düşünme rutinlerine aşina olmaları, bu etkinlikleri bir rutin olarak hem okul hem de günlük yaşamlarına katabilmeleri ve düşünme rutini sorularına nasıl cevap vereceklerini kavramaları için etkinlikler yapılmıştır. Bu etkinlikler, hemen hemen tüm derslerde ve her fırsatta uygulanmıştır. Aşağıda bu araştırmada kullanılan düşünme rutinleri ve yapılan çalışmalar açıklanmıştır.

Düşün- Eş Ol- Paylaş Rutini; çocukları bir soru veya konu üzerinde düşündürür ve açıklama yapmalarını sağlar. Bu rutin, çocuklara çoklu bakış açılarını farkettirerek onların etkin akıl yürütme becerilerini geliştirir (Keleş ve Yurt, 2019). Çocukların bu

rutine alışmaları amacıyla, onlara çeşitli hikaye kitapları okunarak aralarda tahmine dayalı sorular sorulmuş ve öğrencilerin cevapları kaydedilmiştir. Ardından kitaplarla ilgili olarak Düşün-Eş Ol-Paylaş rutini uygulanmıştır.

Algıla- Bil- Önemse Rutini; çocukların farklı bakış açıları ile olayları yorumlayabilmelerini sağlar. Bu rutini uygularken çocuklara, "Eğer sen … yerinde olsaydın; Ne hissederdin? Ne bilirdin? Neyi önemserdin?" soruları sorulur. Örneğin bir gün ders esnasında gökyüzünde gökkuşağı belirdiğinde, farklı bakış açılarından olayları yorumlayabilmelerini sağlamak amacıyla onlara "Sen gökkuşağı olsaydın neler hissederdin? Gökkuşağı ile ilgili ne biliyorsun? Sen gökkuşağı olsaydın neyi önemserdin?" soruları yöneltilmiştir. Benzer çalışmalar Türkçe ders kitabındaki bazı okuma parçaları işlenirken de uygulanmıştır.

Bak- Düşün- Bağlantı Kur Rutini; çocukları dikkatlerini yoğunlaştırmaya ve konuyu içselleştirerek duygu ve düşüncelerini daha iyi ifade edebilmeye teşvik eder. Bu rutin uygulanırken çocuklara "Ne anlatıyor? Ne düşünüyorsun? Nasıl bağlantı kurarsın?" soruları sorulur. Çocukların bu rutine alışmaları amacıyla onlara çeşitli hikaye kitapları okunarak hikayelerden ne anladıkları üzerine konuşulmuştur. Ardından çocuklara "Bu hikaye ne anlatıyor? Bu hikaye hakkında ne düşünüyorsun? Bu hikayedeki karakterle kendin arasında nasıl bir bağlantı kurarsın?" soruları sorulmuştur.

Birinci dönem boyunca sürdürülen hazırlık sürecinde öğrencilerin çeşitli düşünme rutinlerine alışmaları sağlanmıştır. Ders kitabı uygulamalarında çocukların artık bu rutinleri tanıdıkları, çeşitli sorularla karşılaşmaya hazır oldukları ve rutinlerin nasıl uygulandığını öğrendikleri gözlemlendiğinden uygulama sürecine geçilmeye karar verilmiştir.

Uygulama Süreci

Uygulamalar 2017–2018 eğitim öğretim yılının ikinci döneminde, 28 Şubat-28 Mart 2018 tarihleri arasında 5 haftalık bir sürede gerçekleştirilmiştir. Birinci yazar aynı zamanda uygulama yapılan sınıfın öğretmeni olduğu için haftanın bir dersini bu uygulamalara ayırmıştır. Ayrıca uygulamalar devam ederken diğer derslerde de (matematik, fen bilimleri ve görsel sanatlar) düşünme rutinleri kullanılmaya devam edilmiştir. Her hafta bir uygulama yapılarak elde edilen veriler kayıt altına alınmıştır. Her hafta uygulama yapmadan önce ders kitabından, öğrencilerin ilgisini çekebilecek ve düşünme rutinlerine uyarlanabilecek metinler uzman görüşü alınarak belirlenmiştir. Seçilen her metin için en uygun olduğu düşünülen düşünme rutini soruları yine uzman görüşü alınarak hazırlanmıştır. Veri toplama aracı araştırmacı tarafından seçilen metinlere göre hazırlanmıştır. Öğrenciler veri toplama araçlarını cevaplandırırken hiçbir müdahale yapılmamış ve özgür oldukları, cevaplarına puan verilmeyeceği vurgulanmıştır.

Kodlama Süreci

Tablo 1. Araştırmada Yer Alan Kazanımlar, Açıklamaları ve Verilerden Elde Edilen Örnek Cümleler

Kodlama	Kazanımlar	Açıklama	Verilerden Örnekler
K1	Yazılarında kelime türlerini işlevine uygun kullanır.	Cümlelerde isim, sıfat, zamir, fiil, bağlaç, edat, zarf kullanıldığında var olan kazanımdır.	*"Süt, et, yoğurt ve yumurta yararlıdır."*
K2	Yazılarında ana fikre yer verir.	Bu kazanım metni anlamayı ve kendi cümleleriyle anladıklarını ifade etmeyi gerektirmektedir.	*"Bu metin çiçeklerin önemini anlatıyor."*
K3	Yazılarında kendi yaşantısından ve günlük hayattan örnekler verir.	Öğrencilerin kendi yaşamları ile metin arasında bağlantı kurmaları beklenir.	*"Bize fıkralarla hoşgörülü olmayı öğretti, aynı öğretmenimiz gibi."*
K4	Yazılarında uygun ifadeler kullanarak, destekleyici ve açıklayıcı örnekler verir.	Öğrencilerden yazdıklarını nedenleriyle açıklamaları beklenmektedir.	*"Çünkü ağacı kesmişlerdi."*
K5	Yazılarında sebep-sonuç ilişkileri kurar.	Sebep-sonuç ilişkisi kurarak açıklama yapmayı gerektirir.	*"Vitaminli sebzeler yersek sağlıklı yaşarız."*
K6	Yazılarında karşılaştırmalar yapar.	İki veya daha fazla durumun karşılaştırılması ve bunun yazıya aktarılması beklenmektedir.	*"Çünkü trafik ışıklarından daha güvenli diye."*
K7	İzlenim ve deneyimlerine dayalı yazılar yazar.	Öğrencilerin kendi hayatı ile bağlantı kurması ve bunu yazılarında anlatması beklenmektedir.	*"Ben de Maviş gibi çiçeklere zarar vermeyi sevmem."*
K8	Duygu, düşünce ve hayallerini anlatan yazılar yazar.	Öğrencilerin metinden yola çıkarak kendileriyle bağlantı kurmaları beklenir.	*"Çok güzel bir metin, çok iyi bir ders aldım."*
K9	Kelimeleri yerinde ve anlamlarına uygun kullanır.	Anlamlı ve kurallı cümleler kurmaları, kelimeleri yerli yerinde kullanmaları beklenmektedir.	*"Nasrettin Hoca hoşgörülü, dürüst ve samimi bir insandır."*
K10	Kendisine ilginç ve çekici gelen karakter, olay, yer, an ile ilgili görüş ve düşüncelerini yazar.	Öğrencilerin metinle kendisi arasında bağlantı kurarak düşüncelerini yazılarında belirtmeleri beklenmektedir.	*"Maviş çok duygusal konuştu ve bu metni çok sevdim."*
K11	Yazılarında ne, nerede, ne zaman, nasıl, niçin ve kim (5N1K) ögelerini vurgular.	Bu kazanım, öğrencilerin 5N1K ögelerini vurgulayan cümleler kurmasını gerektirmektedir.	*"Sonbaharda güneye göç edermiş."*
K12	Yazılarında farklı düşünmeye yönlendiren ifadeler kullanır.	Öğrencilerin, cümlelerinde "ama, fakat, rağmen, veya" kelimelerini kullandıklarında var olan kazanımdır.	-

Uygulamalara katılan 26 öğrenci Ö1, Ö2, Ö3,… şeklinde kodlanmıştır. Belirlenen 12 kazanım da aynı şekilde K1, K2, K3,... şeklinde kodlanarak cümlelerle eşleştirilmiştir. Her bir uygulama için öğrenci-cümle-kazanım eşleştirme tabloları oluşturulmuştur. Böylece her bir uygulama için hangi kazanımın kaç öğrenci tarafından gerçekleştirildiğine ve öğrencilerde kendini yazılı olarak ifade etme kazanımlarının ortaya çıkmasında ders kitabı sorularının mı düşünme rutini sorularının mı daha etkili olduğuna bakılmıştır.

Değerlendiriciler Arası Güvenirlik

Uygulamaların geçerlilik ve güvenirliğini sağlamak amacıyla uzman görüşü alınmıştır. Bununla birlikte verilerin %20'si hem yüksek lisans öğrencisi hem de öğretmen olan başka bir kişi tarafından kodlanarak karşılaştırma yapılmıştır. Öncelikle "Beslenme" metni uygulamasının fotokopileri ikinci kodlayıcıya verilmiştir. Kazanımlar ve uygulama süreci anlatıldıktan sonra kodlaması istenmiştir. İkinci kodlayıcının kodlamaları ile birinci yazarın yaptığı kodlamalar karşılaştırıldığında iki kişinin analizlerinin uyum düzeyi %80'in altında kalmıştır. Bu nedenle, kazanımlarla ilgili uzman görüşü alınarak kazanımların daha net anlaşılması için ortak bir yargıya varılmıştır. Ardından tekrar ikinci kodlayıcı ile bir araya gelinerek önce "Trafik Kuralları" metni okunup kazanımlar üzerinde konuşulmuştur. Kazanımlar hakkında ortak bir yargıya varıldıktan sonra metin ayrı ayrı kodlanmıştır. Bu defa kodlamalar karşılaştırıldığında uyum düzeyinin %80'in üzerinde olduğu görülmüştür. Geri kalan veriler birinci yazar tarafından kodlanmıştır.

Verilerin Analizi

Ders kitabı etkinlik soruları ve düşünme rutini soruları için her bir soruya yazılan öğrenci yanıtlarının her cümlesi bir birim olarak kabul edilmiştir. Uygulamalardan elde edilen verilerin analiz edilebilmesi için tablolar oluşturulmuştur. Oluşturulan tabloda (Tablo 2), her bir öğrencinin ders kitabı etkinlik sorularına ve düşünme rutini sorularına yazdığı bütün cümlelerle eşleşen kazanımlar soru sırasına göre yer almaktadır. Örnek olarak, "En Güzel Çiçek" metni için Milli Eğitim Bakanlığı İlkokul 3.sınıf öğretmen kılavuz kitabında K1, K2, K4, K5, K7, K8, K9 ve K10 kazanımları belirlenmiştir. Hazırlanan ders kitabı etkinlik sorularına Ö5'in verdiği cevapların kodlanması sonucunda 1. soruda K1 ve K9 kazanımlarının yer aldığı görülmüştür. Yine aynı şekilde "En Güzel Çiçek" metni için hazırlanan düşünme rutini sorularına Ö5'in verdiği cevapların kodlanması sonucunda 1. soruya verilen yanıtın 1. cümlesinde K1, K2, K9 kazanımının; 2. cümlesinde K1, K8, K9 kazanımının yer aldığı görülmüştür. Diğer sorulara verilen yanıtlar da aynı şekilde Tablo 2'ye yerleştirilmiştir.

Tablo 2. Öğrencilerin Ders Kitabı Sorularına ve Düşünme Rutini Sorularına Yazdığı Cümlelerle Eşleşen Kazanımlar İçin Örnek Tablo

Öğrenci (En Güzel Çiçek metni)	Ders Kitabı Soruları	Düşünme Rutini Soruları
Ö5	1)K1,K9 2)K1,K9 3)K1 4)- 5)K1,K4 6)K1	1) K1, K2, K9 2) K1, K8, K9 3) K1 / K1, K9, K10 / K1, K7, K8, K9

Bulgular

Beş farklı metin ile yapılan uygulamanın ardından elde edilen verilerin analiz edilmesiyle ulaşılan bulgular bu bölümde tablolaştırılmış ve yorumlanmıştır.

En Güzel Çiçek Metnine Ait Bulgular

En Güzel Çiçek metni Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yayınlanmış olan ders kitabında (MEB, 2017, s.78) yer alan bir metindir. Bu metinde doğal güzellikler ve doğa sevgisi anlatılmakta, çiçeklerin dalında güzel olduğu ve her çiçeğin birbirinden güzel olduğu vurgulanmaktadır. Metnin amacı, öğrencilere doğa sevgisini kazandırmaktır. En Güzel Çiçek metni için hazırlanan uygulama kâğıdı aşağıdaki gibidir.

EN GÜZEL ÇİÇEK

- **Aşağıdaki 5N1K sorularını okuduğunuz metne göre cevaplayınız.**

1. Maviş nasıl bir kızmış?
2. Öğretmenleri, Maviş kızla arkadaşlarını nereye götürmüş?
3. Öğretmen öğrencilerinden ne istemiş?
4. Öğretmen ve öğrencileri ne zaman kırlara gitmişler?
5. Maviş niçin bir çiçek getirememiş?
6. Öğrenciler en güzel dersi kimden almış?

- **Aşağıdaki soruları düşünerek cevaplayınız.**

(Bak-Düşün-Bağlantı Kur Rutini)

1. Bu metin ne anlatıyor?
2. Bu metin hakkında ne düşünüyorsun?
3. Metinden yola çıkarak nasıl bir bağlantı kurarsın?

En Güzel Çiçek metni için öğretmen kılavuz kitabında belirlenen kazanımlardan sekiz tanesi çalışmada yer almıştır. Araştırmada yer alan kazanımlar şunlardır (MEB, 2017): K1, K2, K4, K5, K7, K8, K9 ve K10. Bu kazanımlar doğrultusunda, öğrencilerin sorulara verdikleri cevaplarda her bir cümle kodlanarak veriler elde edilmiştir. Elde edilen verilere göre, düşünme rutini sorularının ders kitabı sorularına göre kazanım elde etme sayısının daha yüksek olduğu görülmektedir.

Ders kitabı sorularının K1'i ve K4'ü kazandırma oranı düşünme rutini sorularına göre daha yüksektir. Örnek olarak; Ö11'in ders kitabı sorularından "Öğretmenleri, Maviş kızla arkadaşlarını nereye götürmüş?" sorusuna verdiği "Kırlara götürmüş." cevabında K1 kazanımı bulunmaktadır. Ö14'ün ders kitabı sorularından "Maviş niçin bir çiçek getirememiş?" sorusuna verdiği "Çünkü onlara kıyamamış." cevabında ise K4 kazanımı bulunmaktadır. Düşünme rutini sorularının K2'yi ve K9'u kazandırma oranı ders kitabı sorularına göre daha yüksektir. Örnek olarak; Ö8'in düşünme rutini sorularından "Bu metin ne anlatıyor?" sorusuna verdiği "Bu metin çiçeklerin önemini anlatıyor." cevabında K2 kazanımı bulunmaktadır. Ö3'ün düşünme rutini sorularından "Bu metin ne anlatıyor?" sorusuna verdiği "Bu metin bize çiçek sevgisini anlatıyor." cevabında ise K9 kazanımı bulunmaktadır. Düşünme rutini soruları K5, K7, K8 ve K10'u kazandırırken ders kitabı soruları hiç kazandıramamıştır. Örnek olarak; Ö2'nin düşünme rutini sorularından "Bu metin hakkında ne düşünüyorsun?" sorusuna verdiği "Çok güzel bir metin, eğer biz de önceden çiçekleri koparıyorsak bu da bize bir ders olsun." cevabında K5 kazanımı bulunmaktadır. Ö7'nin düşünme rutini sorularından "Metinden yola çıkarak nasıl bir bağlantı kurarsın?" sorusuna verdiği "Ben de Maviş gibi çiçeklere zarar vermeyi sevmem." cevabında K7 kazanımı bulunmaktadır. Ö26'nın düşünme rutini sorularından "Bu metin hakkında ne düşünüyorsun?" sorusuna verdiği "Çok güzel bir metin, çok iyi bir ders aldım." cevabında K8 kazanımı bulunmaktadır. Ö17'nin düşünme rutini sorularından "Bu metin hakkında ne düşünüyorsun?" sorusuna verdiği "Maviş çok duygusal konuştu ve bu metni çok sevdim." cevabında K10 kazanımı bulunmaktadır.

Beslenme Metnine Ait Bulgular

Beslenme metni Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yayınlanmış olan ders kitabında (MEB, 2017, s.82) yer alan bir metindir. Bu metinde, sağlıklı beslenmenin önemi anlatılmakta, vücudumuza faydalı olan besinler vurgulanmaktadır. Metnin amacı, öğrencileri sağlıklı beslenme konusunda bilinçlendirmektir. Bu metin için hazırlanan uygulama kâğıdı aşağıdaki gibidir.

BESLENME

• Aşağıdaki soruları şiire göre cevaplayınız.

1. İnsan sofrayı ne zaman terk etmelidir?

2. Hangi yiyecekler yararlıdır?

3. Kahvaltıya tat veren yiyecekler nelerdir?

4. Sofrada başka neler bulunmalıdır?

• Aşağıdaki soruları düşünerek cevaplayınız.

(Düşün-Eş Ol-Paylaş Rutini)

Soru: Vitaminler neden önemlidir?

Düşün!

Benim Düşüncem:

Eş Ol! Paylaş!

Arkadaşımın Düşüncesi:

Beslenme metni için Millî Eğitim Bakanlığı 3. sınıf Türkçe dersi öğretmen kılavuz kitabında sekiz adet kazanım belirlenmiştir. Araştırmada yer alan kazanımlar şunlardır (MEB, 2017): K1, K2, K3, K4, K5, K6, K7 ve K8. Bu kazanımlar doğrultusunda, öğrencilerin sorulara verdikleri cevaplarda her bir cümle kodlanarak veriler elde edilmiştir. Elde edilen verilere göre, düşünme rutini sorularının ders kitabı sorularına göre kazanım elde etme sayısı daha yüksektir.

Düşünme rutini sorularının K1'i kazandırma oranı ders kitabı sorularına göre daha yüksektir. Örnek olarak; Ö5'in ders kitabı sorularından "Hangi yiyecekler yararlıdır?" sorusuna verdiği "Süt, et, yoğurt ve yumurta yararlıdır." cevabında K1 kazanımı bulunmaktadır. Düşünme rutini sorularından "Vitaminler neden önemlidir? Benim düşüncem:" sorusuna verdiği "Biz çocuklara sağlık getirdiği için önemlidir." cevabında da K1 kazanımı bulunmaktadır. Düşünme rutini soruları K2, K3, K4, K5, K6, K7 ve K8'i kazandırırken ders kitabı soruları hiç kazandıramamıştır. Örnek olarak; Ö2'nin düşünme rutini sorularından "Vitaminler neden önemlidir? Arkadaşımın düşüncesi:" sorusuna verdiği "Çünkü sağlıklı olmamız için önemlidir." cevabında K2 kazanımı bulunmaktadır. Ö15'nin düşünme rutini sorularından "Vitaminler neden önemlidir? Arkadaşımın düşüncesi:" sorusuna verdiği "Biz çocuklara sağlık getirdiği için önemlidir." cevabında K3 kazanımı bulunmaktadır. Ö2'nin düşünme rutini sorularından "Vitaminler neden önemlidir? Arkadaşımın düşüncesi:" sorusuna verdiği "Süt, et, yoğurt, yumurta sağlıklı besindir. Bunun için sağlıklı içecekler, yiyecekler yemeliyiz." cevabında K4 kazanımı bulunmaktadır. Ö8'in düşünme rutini sorularından "Vitaminler neden önemlidir? Arkadaşımın düşüncesi:" sorusuna verdiği "Vitaminli sebzeler yersek sağlıklı yaşarız." cevabında K5 kazanımı bulunmaktadır. Ö22'nin düşünme rutini sorularından "Vitaminler neden önemlidir? Arkadaşımın düşüncesi:" sorusuna verdiği "Vitaminler olmasaydı insanlar sağlıksız ve hasta olabilirlerdi." cevabında K6 kazanımı bulunmaktadır. Ö20'nin düşünme rutini sorularından "Vitaminler neden önemlidir? Benim düşüncem:" sorusuna verdiği "Sağlığıma zarar vermez, beni doyurur, büyütür, tok eder, beni korur." cevabında K7 kazanımı bulunmaktadır. Ö9'un

düşünme rutini sorularından "Vitaminler neden önemlidir? Arkadaşımın düşüncesi:" sorusuna verdiği "Vitaminler sağlıklı olmamız için gereklidir." cevabında K8 kazanımı bulunmaktadır.

Anadolu ve Dünya Bilgesi: Nasrettin Hoca Metnine Ait Bulgular

Anadolu ve Dünya Bilgesi: Nasrettin Hoca metni Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yayınlanmış olan ders kitabında (MEB, 2017, s.94) yer alan bir metindir. Bu metinde, Nasrettin Hoca'nın kişilik özellikleri anlatılmakta ve amacının insanları düşündürerek onlara ders vermek olduğu vurgulanmaktadır. Ayrıca metnin sonunda Nasrettin Hoca'nın "Kavuk" isimli fıkrası da yer almaktadır. Metnin amacı, öğrencilere Nasrettin Hoca'yı tanıtmak ve onları Nasrettin Hoca fıkraları hakkında meraklandırmaktır. Bu metin için hazırlanan uygulama kâğıdı aşağıdaki gibidir.

ANADOLU VE DÜNYA BİLGESİ: NASRETTİN HOCA

- **Aşağıdaki soruları okuduğunuz metne göre cevaplayınız.**

1. Nasrettin Hoca bilgeliğini ve eğiticiliğini ne ile yapmalıdır?
2. Nasrettin Hoca insanları nasıl etkilemektedir?
3. Nasrettin Hoca'nın asıl amacı nedir?
4. Nasrettin Hoca'nın en belirgin özelliği nedir?
5. Nasrettin Hoca nasıl bir kişiliğe sahiptir?
6. Nasrettin Hoca nelere konu olmuştur?
7. Sizce Nasrettin Hoca'nın Anadolu'da ve dünyada sevilmesinin nedeni ne olabilir?

- **"Kavuk" adlı fıkranın hikâye haritasını tamamlayınız.**

- **Aşağıdaki soruları düşünerek cevaplayınız.**

Düşün-Eş Ol-Paylaş Rutini

Soru: Sence Nasrettin Hoca'nın bu kadar meşhur olmasına neden olan en önemli özelliği nedir? Neden öyle düşündüğünü açıklamayı unutma!

Düşün!

Benim Düşüncem:

Eş Ol! Paylaş!

Anadolu ve Dünya Bilgesi: Nasrettin Hoca metni için Millî Eğitim Bakanlığı tarafından öğretmen kılavuz kitabında belirlenen kazanımlardan on tanesi çalışmada yer almıştır. Araştırmada yer alan kazanımlar şunlardır (MEB, 2017): K1, K2, K3, K4, K6, K7, K8, K9, K11 ve K12. Bu kazanımlar doğrultusunda, öğrencilerin sorulara verdikleri cevaplarda her bir cümle kodlanarak veriler elde edilmiştir. Elde edilen verilere göre, ders kitabı sorularının düşünme rutini sorularına göre kazanım elde etme sayısının daha yüksek olduğu görülmektedir. Ders kitabı sorularının kazanım elde etme sayısının daha fazla olmasının sebebi, ders kitabı sorularının K11 kazanımını yüksek oranda kazandırmasından kaynaklanmaktadır.

Ders kitabı sorularının K1, K2 ve K9'u kazandırma oranı düşünme rutini sorularına göre daha yüksektir. Örnek olarak; Ö5'in ders kitabı sorularından "Nasrettin Hoca'nın en belirgin özelliği nedir?" sorusuna verdiği "Şakacı ve hoşgörülü olmasıdır." cevabında K1 kazanımı bulunmaktadır. Ö1'in ders kitabı sorularından "Nasrettin Hoca bilgeliğini ve eğiticiliğini ne ile yapmaktadır?" sorusuna verdiği "Yanlış yapanlara doğru yolu gösterir." cevabında K2 kazanımı bulunmaktadır. Ö16'nın ders kitabı sorularından "Nasrettin Hoca nasıl bir kişiliğe sahiptir?" sorusuna verdiği "Nasrettin Hoca hoşgörülü, dürüst ve samimi bir insandır." cevabında K9 kazanımı bulunmaktadır. Ders kitabı soruları K11'i yüksek oranda kazandırırken düşünme rutini soruları hiç kazandıramamıştır. Örnek olarak; Ö7'nin ders kitabı sorularından "Nasrettin Hoca insanları nasıl etkilemektedir?" sorusuna verdiği "Güldürerek." cevabında K11 kazanımı bulunmaktadır. Çok az da olsa düşünme rutini soruları ile ders kitabı sorularının K3'ü kazandırma oranı eşittir. Örnek olarak; Ö2'nin ders kitabı sorularından "Sizce Nasrettin Hoca'nın Anadolu'da ve dünyada sevilmesinin nedeni ne olabilir?" sorusuna verdiği "Bize fıkralarla hoşgörülü olmayı öğretti, aynı öğretmenimiz gibi." cevabında K3 kazanımı bulunmaktadır. Ö7'nin düşünme rutini sorularından "Sence Nasrettin Hoca'nın bu kadar meşhur olmasına neden olan en önemli özelliği nedir? Neden öyle düşündüğünü açıklamayı unutma! Benim düşüncem:" sorusuna verdiği "Eski günleri hatırlarım." cevabında da K3 kazanımı bulunmaktadır.

Düşünme rutini sorularının K4 ve K8'i kazandırma oranı ders kitabı sorularına göre daha yüksektir. Örnek olarak; Ö26'nın düşünme rutini sorularından "Sence Nasrettin Hoca'nın bu kadar meşhur olmasına neden olan en önemli özelliği nedir? Neden

öyle düşündüğünü açıklamayı unutma! Benim düşüncem:" sorusuna verdiği "Çok kitabı olduğu için Nasrettin Hoca çok ünlüdür." cevabında K4 kazanımı bulunmaktadır. Ö25'in düşünme rutini sorularından "Sence Nasrettin Hoca'nın bu kadar meşhur olmasına neden olan en önemli özelliği nedir? Neden öyle düşündüğünü açıklamayı unutma! Benim düşüncem:" sorusuna verdiği "İyi niyetli, hoşgörülü, saygılı, sevgili bir insan ve bilgili biri, çok ünlü biri ve yardımsever biri, merhametli biri." cevabında K8 kazanımı bulunmaktadır. Düşünme rutini soruları K6'yı kazandırırken ders kitabı soruları hiç kazandıramamıştır. Örnek olarak; Ö21'in düşünme rutini sorularından "Sence Nasrettin Hoca'nın bu kadar meşhur olmasına neden olan en önemli özelliği nedir? Neden öyle düşündüğünü açıklamayı unutma! Benim düşüncem:" sorusuna verdiği "Hoca'nın en meşhur en önemli özelliği bilgili, düşünceli, zekalı olmasından dolayı Anadolu'da ve dünyada sevilen biridir." cevabında K6 kazanımı bulunmaktadır.

Kırlangıcın Dostluğu Metnine Ait Bulgular

Kırlangıcın Dostluğu metni Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yayınlanmış olan ders kitabında (MEB, 2017, s.10) yer alan bir metindir. Bu metinde, dostluğun önemi anlatılmakta, dostlukların hatırlandıkça anlam kazandığı vurgulanmaktadır. Metnin amacı, öğrencilere vefa duygusunu kazandırmaktır. Kırlangıcın Dostluğu metni için hazırlanan uygulama kâğıdı aşağıdaki gibidir.

KIRLANGICIN DOSTLUĞU

- **Aşağıdaki soruları dinlediğiniz metne göre cevaplayınız.**

1. Kırlangıç kiminle sohbet etmiş?
2. Kırlangıç meşe ağacını nasıl bulmuş?
3. Kırlangıç niçin üzgünmüş?
4. Kırlangıç ne zaman güneye göç edermiş?
5. Meşe ağacından ne yapılmış?
6. Kırlangıç meşe ağacıyla nerede konuşmuş?

- **Aşağıdaki soruları metne göre cevaplayınız.**

1. Kırlangıç hangi mevsimde ormana dönmüş?
2. Kırlangıç ormanda hangi ağacın dalına konmuş?
3. Kırlangıç meşe ağacını neden bulamamış?
4. Meşe ağacına ne olmuş?
5. Kırlangıç dinlenmek için nereye konmuş?
6. Dostluklar nasıl anlam kazanırmış?

• **Aşağıdaki hikâye haritasını metne göre tamamlayınız.**

• **Renk, Simge, İmge Rutini**

Metnin duygusunu en iyi anlatan renk nedir?

Metnin ana fikrini temsil eden simge nedir?

Metinle ilgili aklına gelen imge (görüntü) nedir?

• **Renk, Simge, İmge Açıklama**

Neden bu rengi seçtin?

Sembolün hangi ana fikri temsil ediyor? Neden?

Neden bu imge (görüntü) seninle ilgili?

Kırlangıcın Dostluğu metni için Millî Eğitim Bakanlığı tarafından öğretmen kılavuz kitabında belirlenen kazanımlardan yedi tanesi çalışmada yer almıştır. Araştırmada yer alan kazanımlar şunlardır (MEB, 2017): K2, K4, K5, K8, K9, K10 ve K11. Bu kazanımlar doğrultusunda, öğrencilerin sorulara verdikleri cevaplarda her bir cümle kodlanarak veriler elde edilmiştir. Elde edilen verilere göre, düşünme rutini sorularının ders kitabı sorularına göre kazanım elde etme sayısı daha yüksektir.

Düşünme rutini soruları K2, K8 ve K10'u kazandırırken ders kitabı soruları hiç kazandıramamıştır. Örnek olarak; Ö1'in düşünme rutini sorularından "Sembolün hangi ana fikri temsil ediyor? Neden?" sorusuna verdiği "Çünkü hikâye dostluğu anlatıyor." cevabında K2 kazanımı bulunmaktadır. Ö8'in düşünme rutini sorularından "Neden bu imge (görüntü) seninle ilgili?" sorusuna verdiği "Çünkü ben de meşe ağacı gibi mutlu olmak istiyorum." cevabında K8 kazanımı bulunmaktadır. Ö15'in düşünme rutini sorularından "Neden bu rengi seçtin?" sorusuna verdiği "Çünkü meşe ağacından yapılan masanın rengi olduğu için." cevabında K10 kazanımı bulunmaktadır. Düşünme rutini soruları K4'ü kazandırırken ders kitabı soruları çok az oranda kazandırmıştır. Örnek olarak; Ö19'un ders kitabı sorularından "Kırlangıç meşe ağacını neden bulamamış?" sorusuna verdiği "Çünkü ağacı kesmişlerdi." cevabında K4 kazanımı bulunmaktadır. Düşünme rutini sorularından "Sembolün hangi ana fikri temsil ediyor?" sorusuna verdiği "Çünkü ben bu ağacı sevdim onun için onu çizdim." ceva-

bında da K4 kazanımı bulunmaktadır. Ders kitabı sorularının K5 ve K9'u kazandırma oranı düşünme rutini sorularına göre daha yüksektir. Örnek olarak; Ö22'nin ders kitabı sorularından "Kırlangıç meşe ağacını neden bulamamış?" sorusuna verdiği "İnsanlar meşe ağacını kestikleri için bulamamış." cevabında K5 kazanımı bulunmaktadır. Ö4'ün ders kitabı sorularından "Meşe ağacına ne olmuş?" sorusuna verdiği "Köylüler onu alıp masa yapmışlar." cevabında K9 kazanımı bulunmaktadır. Ders kitabı soruları K11'i yüksek oranda kazandırırken düşünme rutini soruları hiç kazandıramamıştır. Örnek olarak; Ö22'nin ders kitabı sorularından "Kırlangıç ne zaman güneye göç edermiş?" sorusuna verdiği "Sonbaharda güneye göç edermiş." cevabında K11 kazanımı bulunmaktadır.

Trafik Kuralları Metnine Ait Bulgular

Trafik Kuralları metni Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yayınlanmış olan öğretmen kılavuz kitabında (MEB, 2017, s.44) yer alan bir dinleme metnidir. Bu metinde trafik kuralları, trafikte sürücülerin ve yayaların dikkat etmesi gereken davranışlar anlatılmakta, ışıklı trafik işaret cihazları vurgulanmaktadır. Metnin amacı, öğrencilere trafik kurallarını hatırlatmak ve öğrencileri bu konuda bilinçlendirmektir. Bu metin için hazırlanan uygulama kâğıdı aşağıdaki gibidir.

TRAFİK KURALLARI

- **Aşağıdaki soruları metne göre cevaplayınız.**

1. Yazar şehirde kiminle bir gezi yapıyor?
2. Hangi lamba bize "geçin" der?
3. Metne göre hangi renklerin dili vardır?
4. Metinde ne anlatılmaktadır?
5. Yazar büyüyünce ne olmak istiyor?

- **Renk, Simge, İmge Rutini**

Metnin duygusunu en iyi anlatan renk nedir?

Metnin ana fikrini temsil eden simge nedir?

Metinle ilgili aklına gelen imge(görüntü) nedir?

- **Renk, Simge, İmge Açıklama**

Neden bu rengi seçtin?

Sembolün hangi ana fikri temsil ediyor? Neden?

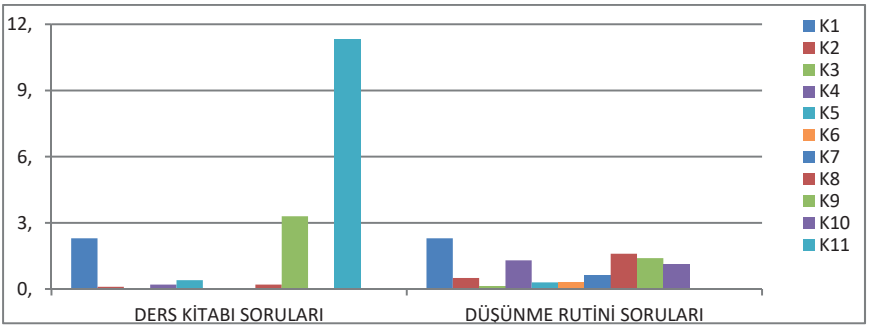
Neden bu imge (görüntü) seninle ilgili?

Trafik Kuralları metni için Millî Eğitim Bakanlığı 3. sınıf Türkçe dersi öğretmen kılavuz kitabında altı adet kazanım belirlenmiştir. Araştırmada yer alan kazanımlar şunlardır (MEB, 2017): K2, K4, K5, K6, K7 ve K9. Bu kazanımlar doğrultusunda, öğrencilerin sorulara verdikleri cevaplarda her bir cümle kodlanarak veriler elde edilmiştir. Elde edilen verilere göre, düşünme rutini sorularının ders kitabı sorularına göre kazanım elde etme sayısı daha yüksektir.

Düşünme rutini sorularının K2 ve K9'u kazandırma oranı ders kitabı sorularına göre daha yüksektir. Örnek olarak; Ö6'nın ders kitabı sorularından "Metinde ne anlatılmaktadır?" sorusuna verdiği "Trafik kurallarına dikkat etmeliyiz." cevabında K2 kazanımı bulunmaktadır. Ö8'in düşünme rutini sorularından "Sembolün hangi ana fikri temsil ediyor?" sorusuna verdiği "Trafik kurallarını ifade eder." cevabında da K2 kazanımı bulunmaktadır. Ö9'un düşünme rutini sorularından "Sembolün hangi ana fikri temsil ediyor?" sorusuna verdiği "Ben bu işareti kırmızı ışık yandığında dikkat diye düşündüm." cevabında K9 kazanımı bulunmaktadır. Düşünme rutini soruları K4, K6 ve K7'yi kazandırırken ders kitabı soruları hiç kazandıramamıştır. Örnek olarak; Ö2'nin düşünme rutini sorularından "Neden bu rengi seçtin?" sorusuna verdiği "Hikâyede çok dikkatimi çekti, ben de bu rengi seçtim." cevabında K4 kazanımı bulunmaktadır. Ö3'ün düşünme rutini sorularından "Neden bu rengi seçtin?" sorusuna verdiği "Çünkü trafik ışıklarından daha güvenli diye." cevabında K6 kazanımı bulunmaktadır. Ö20'nin düşünme rutini sorularından "Neden bu rengi seçtin?" sorusuna verdiği "Trafikte yeşil geç deyince geçeriz." cevabında K7 kazanımı bulunmaktadır.

Kazanımların Gerçekleşme Oranına Ait Bulgular

Bu bölümde her bir metin ile yapılan uygulama için öğrencilerin Tablo 1'deki kazanımları gerçekleştirme oranları belirlenmiştir. Her bir uygulamada öğrencilerin verdikleri cevaplara göre ders kitabı soruları ile düşünme rutini sorularının belirlenen kazanımları kaçar adet kazandırdıklarına bakılmış ve ortalamaları alınmıştır.



Grafik 1. Ders Kitabı Soruları ve Düşünme Rutinleri Sorularının Kazanımları Gerçekleştirme Oranı

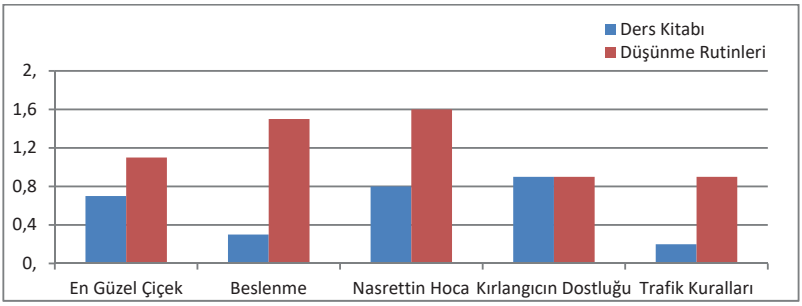
Grafik 1'de görüldüğü gibi, düşünme rutinleri sorularının kazanımları gerçekleştirme oranı ders kitabı sorularına göre daha yüksektir. Ders kitabı sorularının, K9 ve K11 kazanımları dışında diğer kazanımları gerçekleştirme oranının düşük olduğu görülmektedir. K9, anlamlı ve kurallı cümle kuran tüm öğrenciler tarafından kazanılmıştır. K11 ise ne, nerede, ne zaman, nasıl, niçin ve kim sorularını cevaplayan tüm öğrenciler tarafından kazanılmıştır. Ders kitabı soruları çoğunlukla ne, nerede, ne zaman, nasıl, niçin ve kim sorularından oluştuğu için bu kazanımın gerçekleşme oranı yüksek çıkmıştır. Öğrencileri metni anlamaya zorlayan, düşünmeye yönlendiren ve onların cümle kurmalarını gerektiren düşünme rutini sorularının ise daha fazla sayıda kazanımı daha yüksek oranda gerçekleştirdiği görülmektedir.

Cümle Sayılarına Ait Bulgular

Bu bölümde her bir uygulama için ders kitabı soruları ve düşünme rutinleri sorularına öğrencilerin kurdukları cümle sayıları belirlenerek ortalamaları alınmış ve soru başına düşen cümle sayısı belirlenmiştir.

Tablo 3. Her Bir Metin İçin Soru Türlerine Göre Yer Alan Soru Sayıları

Metin	Ders Kitabı Soruları	Düşünme Rutini Soruları
En Güzel Çiçek	6	3
Beslenme	4	2
Anadolu ve Dünya Bilgesi: Nasrettin Hoca	11	1
Kırlangıcın Dostluğu	16	3
Trafik Kuralları	5	3



Grafik 2. Her Bir Metin İçin Soru Başına Düşen Cümle Sayısı Ortalamaları

Grafik 2'de görüldüğü gibi, düşünme rutini soruları için yazılan cümle sayıları ders kitabı sorularına yazılan cümle sayılarına göre daha fazladır. Tablo 2'ye bakıldığında düşünme rutini sorularının ders kitabı sorularına göre sayıca daha az olduğu görülmektedir. Buna rağmen, öğrencilerin düşünme rutini sorularına yazdıkları cevaplarda daha fazla cümle kurduklarına ulaşılmıştır. Bunun sebebi, düşünme rutini sorularının öğrencileri kendilerini ifade etmeye teşvik ederek daha fazla cümle kurmasını gerektirirken, ders kitabı sorularını cevaplamak için metni anlamanın ve metinle ilgili soruları birkaç kelime ile cevaplamanın yeterli olmasıdır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırma, Millî Eğitim Bakanlığı 3. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan metin etkinliklerinin soruları ile düşünme rutinleri sorularının, kendini yazılı olarak ifade etme kazanımlarını sağlaması yönünden karşılaştırılmasını amaçlamaktadır. Yapılan çalışma sonunda, düşünme rutinleri sorularının kendini yazılı olarak ifade etme kazanımlarını sağlama oranının daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Buna ek olarak, düşünme rutinleri sorularının ders kitabı sorularına göre öğrencilere daha fazla sayıda cümle yazdırdığı görülmektedir.

Elde edilen bulgulara göre, ders kitabı soruları tüm uygulamalarda toplam sekiz çeşit kazanım sağlarken, düşünme rutini soruları tüm uygulamalarda toplam on çeşit kazanım sağlamıştır. Bazı kazanımlar düşünmeyle ve metinle bağlantı kurmayla ilgilidir. Örnek olarak, ikinci kazanım olan "Yazılarında ana fikre yer verir." kazanımı metni anlamayı, üzerinde düşünmeyi ve kendi özgün cümleleriyle anlatmayı gerektirmektedir. Elde edilen bulgularda da düşünme rutini sorularının ikinci kazanımı kazandırma oranının daha yüksek olduğu görülmektedir. Düşünme rutini soruları, ders kitabı sorularından farklı olarak altıncı kazanım olan "Yazılarında karşılaştırmalar yapar." kazanımı, yedinci kazanım olan "İzlenim ve deneyimlerine dayalı yazılar yazar." kazanımı ve onuncu kazanım olan "Kendisine ilginç ve çekici gelen karakter, olay, yer, an ile ilgili görüş ve düşüncelerini yazar." kazanımlarını da sağlamıştır. Bu kazanımlar, öğrencilerin düşünmelerini, durumlar arasında kıyaslama yapmayı, kendileri ve metinle bağlantı kurmalarını gerektirmektedir. Calp (2006)'a göre, iyi hazırlanmış sorular öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini kullanmasını gerektirir. Bazı kazanımlar ise, yalnızca metni hatırlamanın yeterli olmasıyla ilgilidir. Örnek olarak, on birinci kazanım olan "Yazılarında ne, nerede, ne zaman, nasıl, niçin ve kim (5N1K) ögelerini vurgular." kazanımı metni hatırlamayı ve sorulan sorulara cevap vermeyi gerektirmektedir. Bu kazanım, yalnızca metni hatırlamayı gerektirmekte ve öğrencilerin herhangi bir düşünme davranışına başvurmalarını gerektirmemektedir. Elde edilen bulgularda ders kitabı sorularının düşünme rutini sorularından farklı olarak on birinci kazanımı yüksek oranda sağladığı görülmektedir. Benzer bir bulgu Akyol (2001) tarafından da raporlanmıştır. Bu araştırmada elde edilen bulgulara göre ayrıca düşünme rutini soruları için yazılan cümle sayıları ders kitabı sorularına yazılan cümle sayılarına göre daha fazla olduğu görülmüştür. İki farklı etkinlik türü soru sa-

yıları bakımından karşılaştırıldığında ise düşünme rutini etkinliklerinde sorulan soru sayılarının ders kitabında sorulan soru sayılarından daha az olduğu görülmektedir. Düşünme rutini sorularının daha az olmasına rağmen yazılan cümle sayılarının daha fazla olmasının sebebi, düşünme rutini sorularının öğrencileri kendilerini ifade etmeye ve kendi cümlelerini yazmaya teşvik etmesidir. Ders kitabı sorularının çoğunlukla ne, nerede, ne zaman, nasıl, niçin ve kim sorularından oluşması, öğrencilerin tek kelimelik cevaplar vermesine neden olmuştur. Bu nedenle ders kitabı sorularının daha fazla olmasına rağmen yazılan cümle sayılarının daha az olduğu görülmektedir.

Sonuç olarak, öğrencilerin kendini yazılı olarak ifade etme kazanımları elde etmesinde ve düşünme becerilerinin gelişmesinde düşünme rutinleri sorularının daha etkili olduğu görülmektedir. Düşünme rutinleri sorularının daha etkili olmasının nedenleri arasında; öğrencilerin kendilerini özgür hissederek düşünmelerini sağlaması, özgün cümleleriyle kendilerini ifade edebilmelerini kolaylaştırması, sınıf içi bir etkinlik olarak öğrencilerin ilgisini çekmesi, metni hatırda tutmak yerine metni anlamayı gerektirmesi sayılabilir.

2019 Türkçe Öğretim Programı'nda belirtildiğine göre eğitim sistemimizde öğrencilerimizin hem yazılı hem sözlü olarak kendilerini etkili ve anlaşılır bir şekilde ifade edebilmeleri, okuduklarını anlayarak değerlendirebilmeleri, eleştirel, sorgulayıcı bir bakış açısı geliştirebilmeleri amaçlanmıştır. Araştırma sonuçlarından hareketle, Millî Eğitim Bakanlığı ders kitaplarındaki metin sorularının amaçlanan hedefler doğrultusunda yeniden düzenlenmesi düşünülebilir. Bu süreçte Düşünme Rutini soruları eğitimcilere rehber olabilir. Ayrıca bu araştırmada Türkçe ders kitabı kullanılarak uygulamalar yapılmıştır. Düşünme Rutinleri, Türkçe dersinin diğer kademelerine ve diğer derslere de uyarlanarak farklı sonuçlara ulaşılabilir.

Kaynakça

AKYOL, Hayati (2001). "İlköğretim Okulları 5. Sınıf Türkçe Kitaplarındaki Okuma Metinleriyle İlgili Soruların Analizi", **Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi**, Bahar 2001, S 36, ss. 169-178.

ALKIN, Senar (2012). İlköğretim Öğretmenlerinin "Eleştirel Düşünmeyi Destekleme Davranışlarının" Değerlendirilmesi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Doktora Tezi, Ankara.

BODUR, Hamide (2010). İlköğretim İkinci Sınıf Hayat Bilgisi Dersinde İçerik Temelli Eleştirel Düşünme Öğretiminin Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Becerilerine Etkisi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Konya.

CALP, Şükran. (2006). Üçüncü Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Metinlerle İlgili Soru ve Etkinliklerin 1981 ve 2005 Tarihli Türkçe Programlarında Yer Alan Davranışlar ile Kazanımlara Uygunluğunun Karşılaştırılması, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Erzurum.

ÇARKIT, Cafer ve ALTUN, Kudret (2020). "Ortaokul Türkçe Derslerinde Eleştirel Dinleme/İzleme Uygulamaları Üzerine Bir Eylem Araştırması", **OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi**, Mayıs 2020, S 25, ss. 34993527.

DİLEKLİ, Yalçın (2015). Öğretmenlerin Düşünmeyi Öğretmeye Yönelik Yaptıkları Sınıf İçi Uygulamalar, Öz Yeterlik Düzeyleri ve Öğretim Stilleri Arasındaki İlişki, Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora tezi, Balıkesir.

DOĞANAY, Ahmet ve YÜCE, Sibel (2010). "Öğrencilerin Düşünme Becerilerinin Geliştirilmesinde Rehberli Yardım: Bir Öğretmenin Sözel İfadelerinin Analizine İlişkin Durum Çalışması", **Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi**, Cilt 16, Sayı 2, ss:185-214.

DURUKAN, Erhan ve DEMİR, Elif (2017). "6, 7 ve 8. Sınıf Türkçe Dersi Öğrenci Çalışma Kitaplarındaki Etkinliklerin Bloom'un Yenilenmiş Taksonomisine Göre Sınıflandırılması", **Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi**, Cilt 6, Sayı 3, ss: 1619-1629.

EĞMİR, Eray (2016). Eleştirel Düşünme Becerisi Öğretim Programının Hazırlanması, Uygulanması ve Değerlendirilmesi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi, Afyonkarahisar.

ESKİTÜRK, Mehmet (2009). Sosyal Bilgiler Dersinde Eleştirel Düşünme Becerilerini Temel Alan İşbirlikli Öğrenme Etkinliklerinin Akademik Başarı Düzeyine Etkisi, Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale.

FİLİZ, Sevil B. (2004). Öğretmenler İçin Soru Sorma Sanatı: Düzeyleri, Teknikleri, Uygulama Örnekleri, Asil Yayın Dağıtım, Ankara.

KAYA, Güzin S. (2018). Etkili Düşünme Eğitimi Programının Dokuzuncu Sınıf Öğrencilerinin Yaratıcı Düşünme ve Problem Çözme Becerilerine Etkisinin İncelenmesi, İstanbul Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.

KELEŞ, Sadiye ve YURT, Özlem (2019). "Erken Çocukluk Eğitiminde Düşünmeyi Görünür Kılmak: Görünür Düşünme Yaklaşımı", **Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi,** Mart 2019, Cilt 3, S 1, ss. 117-138.

KUTANOĞLU, Dere (2014). Hayat Bilgisi Dersindeki Kazanımların Öğrencilerin Yaratıcı Düşünme Becerilerine Katkısına Yönelik Öğretmen Görüşlerinin ve Uygulamalarının İncelenmesi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Trabzon.

MEB. (2017). İlköğretim Türkçe 3. Sınıf Öğretmen Kılavuz Kitabı, Nova Yayıncılık, Ankara.

MEB. (2017). İlköğretim Türkçe 3. Sınıf Ders Kitabı, Nova Yayıncılık, Ankara.

RİTCHHART, Ron ve PERKİNS, N. David (2004). Learning the Think: The Challenges of Teaching Thinking (Eds: Hoyak, K. ve R., G., Morrison), The Cambridge Handbook of Thinking and Reasoning. (775-802). Cambridge University Press: UK.

RİTCHHART, R., PALMER, P., CHURCH, M. & TİSHMAN, S. (2006). "Thinking Routines: Establishing Patterns of Thinking in the Classroom", Paper prepared for the AERA Conference, April 2006, Harvard Graduate School of Education.

RİTCHHART, R., CHURCH, M. ve MORRİSON, K. (2011). Making Thinking Visible: How to Promote Engagement, Understanding, and Independence for All Learners, PB Printing, United States of America.

SALLABAŞ, Muhammed Eyüp ve YILMAZ, Gamze (2020). "Türkçe Ders Kitabı'nda Bulunan Metin Altı Sorularının Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'ne Göre İncelenmesi", **Ana Dili Eğitimi Dergisi**, Cilt 8, S 2, ss. 586-596.

SEVER, Esra (2013). Süreç Temelli Yazma Modellerinin İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım ve Yaratıcı Yazma Becerilerine Etkisi, Bülent Ecevit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Zonguldak.

ŞENGÜL, Murat (2005). İlköğretim 8. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Metinlere Dayalı Olarak Hazırlanan Sorular Üzerine Bir İnceleme, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Elazığ.

ŞİMŞEK, Şahin (2015). Yazılı Anlatım Etkinlikleriyle İlgili Öğretmen-Öğrenci Algılarının Karşılaştırılması, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Konya.

YALÇIN, Seher (2020)."İlkokul Üçüncü Sınıf Matematik Ders Kitaplarının İçerdiği Etkinlikler ve Sorular Bağlamında İncelenmesi", **Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, Cilt 22, S 1, ss. 18-34.

YÜCE, Sibel G. (2012). Bir İlköğretim Okulunda Düşünme Kültürünün Geliştirilmesine Yönelik Eylem Araştırması, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi, Adana.

YILDIRIM, Ali ve ŞİMŞEK, Hasan (2006). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri, Seçkin Yayıncılık, Ankara.

TÜRKKAN, Burçin (2008). İlköğretim Görsel Sanatlar Dersi Bağlamında Görsel Kültür Çalışmaları: Bir Eylem Araştırması, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Doktora Tezi, Eskişehir.

WOLBERG, Rochelle Ibanez and GOFF, Allison (2012). "Replicating Classroom Practices within Museum Settings", **Journal of Museum Education**, Volume 37, 2012, Published Online: 02 Nov 2015.

http://www.visiblethinkingpz.org, "Visible Thinking", Core Routines, 10 Aralık 2020.

MİLLÎ EĞİTİM ● Cilt: 51 ● Bahar/2022 ● Sayı: 234, (1591-1612)

MİLLÎ EĞİTİM DERGİSİNDE YAYIMLANAN MAKALELERİN TÜRKÇE EĞİTİMİ AÇISINDAN BİBLİYOMETRİK ANALİZİ

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Zekerya BATUR[1], Şeyma ÖZDİL[2], Halil Ziya ÖZCAN[3]

1 Prof. Dr., Uşak Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, zekerya.batur@usak.edu.tr, ORCID: 0000-0002-7918-5305.

2 Doktora Öğrencisi, Uşak Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Uşak, seymazdl@gmail.com, ORCID: 0000-0002-8000-0232.

3 Dr., Uşak Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Uşak, halilziyaozcan@gmail.com, ORCID: 0000-0003-3868-0972.

Geliş Tarihi: 13.01.2021 **Kabul Tarihi:** 26.03.2021 **DOI:** 10.37669 milliegitim.860666

Öz: Bu çalışmada Türkçe eğitimi ile ilgili 2006-2020 yılları arasında Millî Eğitim dergisinde yayımlanan makalelerin farklı değişkenler bakımından incelenmesi amaçlanmıştır. Durum çalışması ile tasarlanan bu çalışmanın verileri Millî Eğitim dergisinin internet adresindeki makalelerden elde edilmiştir. Verilerin analizinde ise bibliyometri tekniği kullanılmıştır. Analizde elde edilen veriler, VOSviewer (Version 1.6.9) görsel haritalama programı aracılığıyla tablo ve yoğunluk haritaları hâlinde sunulmuştur. Çalışmanın sonucunda Türkçe eğitimi ile ilgili toplam 136 makale olduğu tespit edilmiştir. Makale sayılarının her yıl değişkenlik gösterdiği, en fazla makalenin 2016 yılında yayımlandığı görülmüştür. Yazar sayısı bakımından incelendiğinde en fazla bir yazarlı; unvan olarak en fazla doktor öğretim üyesinin yazar olduğu makalelere rastlanmıştır. Makalelerdeki en fazla kullanılan anahtar kelimenin "Türkçe Eğitimi" olduğu, yöntem olarak en çok betimsel yöntemin kullanıldığı tespit edilmiştir. Makalelerin konu alanı ise en çok durum tespit çalışmalarında yoğunlaştığı görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Türkçe eğitimi, Millî Eğitim dergisi, bibliyometrik analiz

BIBLIOMETRIC ANALYSIS OF ARTICLES PUBLISHED IN THE JOURNAL OF NATIONAL EDUCATION IN TERMS OF TURKISH EDUCATION

Abstract:

In this study, it is aimed to analyze the articles about Turkish education that released in the Journal of National Education between 2006-2020 in terms of different variables. The data of this study, which was designed as a case study, were obtained from the articles on the website of the Journal of National Education. The bibliometry technique was used in the analysis of the data. The data obtained in the analysis are presented in the form of tables and density maps by using the VOSviewer (Version 1.6.9) visual mapping program. As a result of the study, it was determined that there are 136 articles on Turkish education. It has been observed that the number of articles varies every year, with the highest number of articles published in 2016. When analyzed in terms of number of authors, there are mostly one authory articles; It has been found that articles with the highest number of doctor lecturers are authors. It was determined that the most used keyword in the articles was "Turkish Education", and the descriptive method was used the most. It was observed that the subject area of the articles mostly focused on the situation determination studies.

Keywords: Turkish education, the journal of National Education, bibliometric analysis

1. Giriş

Eğitim öğretim faaliyetleri, birbirinden ayrı olarak alt alanlara ayrılsa da aslında iç içe bir yapıya sahiptir. Öyle ki hemen hemen her alan günlük yaşamda ve birbirinin içinde yer almaktadır. Bu alanlar arasında Türkçe eğitimi, tüm derslerle ilişkili pek çok beceriyi ve öğrenme alanını kapsayan önemli bir yapıya sahiptir. Çünkü Türkçe eğitimi altındaki neredeyse tüm becerilere, diğer eğitim alanlarında ihtiyaç duyulmakta ve bu sayede pekişmektedir. Bunun yanında nesilden nesile Türk dilinin korunması ve aktarılmasında genel yapısı itibarıyla Türkçe eğitiminin rolü büyüktür. Bu nedenle dil becerilerini içinde barındıran ve dil öğreniminin temel yapı taşı olan bu eğitim alanının kontrollü ve anlamlı bir şekilde ilerlemesine önem verilmektedir.

Türkçe eğitimi, okuma, yazma, konuşma, dinleme eğitimini, dil bilgisi, çocuk edebiyatı, okuma yazma öğretimi, Türkçe öğretmeni yetiştirme ve Türkçe eğitiminin tarihi (Şahbaz ve Çekici, 2012) *düşünme, estetik eğitim* alanları ile ilgilenen bir disip-

lin alanıdır (Börekçi, 2013). Türkçe eğitiminin ilgili olduğu bu alanlar, her geçen gün farklı platformlarda yeni bir boyut kazanarak ilk hâllerinden farklılaşmaktadır. Günümüzde Türkçe eğitimindeki okuma yazma, metin, okuryazarlık gibi kavramlar değişmekte, çeşitli cihazlar ve uygulamalar aracılığıyla farklı yapılara bürünmektedir. Bu durum eğitim alanında yürütülen ders süreçlerini ve bilimsel çalışmaları doğrudan etkilemektedir. Öyle ki Türkçe eğitiminde artırılmış gerçeklik uygulamaları, eğitsel yazılımlar, etkileşimli tahta, bilgisayar destekli/tabanlı, web tabanlı, mobil öğretim ve uzaktan öğretimin kullanılması, bu gelişime ayak uydurmada ve son yetişen nesle doğrudan hitap edilmesinde önemli rol oynar (Altunbay ve Bıçak, 2018). Sözü edilen temel becerilerin kazandırıldığı ve diğer derslerle ilgili temel başarı noktası olan Türkçe eğitiminin niteliği de bu gelişmeler sayesinde değişim göstermektedir. Bu değişimin eğitim öğretim sürecine yansımaması durumunda ise gerek toplumsal gerekse akademik açıdan birbiri ardına gelen başarısızlık ve eksiklikler kaçınılmaz olacaktır. Bu durum eğitime ilişkin dinamik yapının bir göstergesi olmakla birlikte alana ilişkin farklı arayışların ve öngörülerin gerekliliğini ortaya koymaktadır. Bu doğrultuda ortak paydada buluşan önemli unsur ise eğitim alanındaki bilimsel çalışmalardır.

Eğitim alanında yayımlanan bilimsel çalışmalar, öğretmen yetiştiren kurumlara ve öğrencilerin hayatına dokunmakta, sürecin niteliğine katkı sağlamaktadır. Yapılan bilimsel çalışmalar, ders sürecinde uygulanan tekniklerden alanla ilgili yeniliklere kadar bilginin yayılmasına hizmet eder. Bu sayede süreçte yaşanan eksiklerden bazıları tamamlanır ve yaşanacak olumsuz durumlar engellenmeye çalışılır. Bir nevi eğitim öğretimdeki paydaşların deneyimlerine deneyim katar. Ancak bu durum, yayımlanan makalelerin niteliğiyle doğru orantılıdır. Çalışmaların niteliği ne kadar güçlüyse, gelecek çalışmalara ve öğretim sürecine o denli faydalı olur. Bundan hareketle yayımlanmış makalelerin incelendiği çalışmaların yürütülmesi, alana ve incelenen platforma öz değerlendirme yapma fırsatı sunması bakımından önemlidir.

Alan yazın incelendiğinde birçok bilim insanının; akademik dergileri konu alan (Birinci, 2008; Beşel ve Yardımcıoğlu, 2017; Bozkurt ve Çetin, 2016; Polat, Sağlam ve Sarı, 2013; Hotamışlı ve Erem, 2014; Karagöz ve Ardıç, 2019; Karagöz ve Kozak, 2014; Akgün ve Karataş, 2017; Özbek ve Badem, 2018; Zencir ve Kozak, 2012; Demirkol ve Kutluca, 2016; Temelli ve Karcıoğlu, 2018; Ulu ve Akdağ, 2015; Kırdar ve Benli, 2020; Karagöz ve Şeref, 2019; Onat, Altan ve Göztaş, 2015; Bozkurt ve Gürbüz, 2016; Al ve Coştur, 2007; Apak, Erol ve Öztürk, 2016; Gündüz, 2018; Taşkın ve Çakmak, 2010; Yalçın, 2010; Erbaşı, Cabi, Gümrah ve Hakses, 2017; Polat, 2020; Çokişler, 2019; Atılgan, Atakan ve Bulut, 2008; Al, Soydal ve Yalçın, 2008; Polat, Sarı ve Sağlam, 2013; Çelikkaya, Ezanoğlu ve Karaçadır, 2019) bibliyometrik analiz çalışmaları yaptığı görülmektedir. Diğer yandan Türkçe eğitimi ile ilgili lisansüstü tezlerin (Boyacı ve Demirkol, 2018; Coşkun, Özçakmak ve Balcı, 2012; Kan ve Uzun, 2016; Şahin, Çiftçi ve Başbayrak, 2020; Özçakmak, 2017; Turan, Sevim ve Tunagür, 2018; Sevim ve İşcan, 2012; Sevim ve Özdemir-Erem,2012; Şahin, Kana, Varışoğlu, 2013), makalelerin (Aktaş ve Uzuner-Yurt,

2015; Varışoğlu, Şahin ve Göktaş, 2013; Şeref ve Karagöz, 2019) incelendiği görülmektedir. İlgili alan taramasında Türkçe eğitimi ve ana dili eğitimine yönelik akademik dergilerde yer alan bilimsel çalışmaların bibliyometrik analizini yapan iki araştırmaya rastlanmıştır. Bunlardan ilki Karagöz ve Şeref' in (2019) Web of Science (WoS) veri tabanında taranan dergilerde yer alan Türkçe eğitimine yönelik akademik çalışmaların bibliyometrik analizini yaptığı araştırmadır. Diğeri ise Karagöz ve Ardıç' ın (2019) Ana Dili Eğitimi dergisinde yayımlanan makalelerin bibliyometrik analizini yaptığı araştırmadır. İncelemeler sonucunda Millî Eğitim dergisindeki Türkçe eğitimi ile ilgili sınırlı çalışmanın olması, çalışmanın yapılması ihtiyacını ortaya çıkarmıştır.

Bu çalışmada incelenen Millî Eğitim dergisi, bir ciltte dört sayı olacak şekilde yayına devam eden, Millî Eğitim Bakanlığı bünyesinde yayım yapan bir dergidir. Çalışmada bu derginin seçilmesinde uzun süredir yayımda olması, Scopus ve TR Dizin gibi önemli indekslerde taranması ve eğitim öğretim bakımından sosyal bilgiler alanında saygın dergilerden biri olması etkili olmuştur. Derginin Türkçe eğitimi ile ilgili yayımlanmış makalelerinin çeşitli değişkenler bakımından incelenmesinin alanla ilgili yapılacak bilimsel çalışmaların niteliğine ve araştırmacılara katkıda bulunacağı öngörülmektedir.

1.1. Çalışmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, 2006-2020 yılları arasında Millî Eğitim dergisinde yayımlanmış Türkçe eğitimi ile ilgili makalelerin farklı değişkenler açısından incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

2006-2020 yılları arasında Millî Eğitim dergisinde yayımlanan Türkçe eğitimi ile ilgili çalışmaların:

1. Yıllara göre dağılımı nasıldır?
2. Yazar sayısı ve unvanı bakımından dağılımı nasıldır?
3. Anahtar kelime seçimlerine göre dağılımı nasıldır?
4. Yöntemlerine göre dağılımı nasıldır?
5. Konu alanlarına göre dağılımı nasıldır?

2. Yöntem

2.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışmanın modeli, nitel durum çalışmasıdır. Durum çalışmaları, sınırları belirlenmiş bir duruma ilişkin derinlemesine inceleme ve betimleme yapıldığı desenlerdir (Cresswell, 2007; Merriam, 2009). Bu çalışmada ele alınan durum, Millî Eğitim dergisinde Türkçe eğitimi ile ilgili yayımlanan makalelerdir.

2.2. Araştırmanın Kapsamı

Araştırmanın kapsamı, derginin 2006 yılından itibaren 2020 yılı dâhil olmak üzere Millî Eğitim dergisinde Türkçe eğitimi ile ilgili yayımlanan toplam 136 makaledir.

2.3. Sınırlılıklar

Bu çalışma, Millî Eğitim dergisinde, 2006-2020 yılları arasında ve Türkçe eğitimi ile ilgili yayımlanan makalelerle sınırlıdır.

2.4. Veri Toplama Araçları ve Veri Toplama Süreci

Çalışmanın verileri, Millî Eğitim dergisi arşivi aracılığıyla toplanmıştır. Bu arşive https://dergipark.org.tr/tr/pub/milliegitim/archive adresinden ulaşılmıştır. Toplanan veriler, üç araştırmacı tarafından Türkçe eğitimi ile ilgili olup olmadığı bakımından değerlendirilmiştir. Ardından belirlenen makaleler değişkenlere göre araştırmacılar tarafından Excel aracılığıyla kayıt altına alınmıştır.

2.5. Verilerin Analizi

Çalışmadan elde edilen veriler bibliyometri tekniği ile analiz edilmiştir. Bu tekniğe göre bilimsel çalışmalar, yazar, konu gibi değişkenlerle istatistiksel olarak incelenir ve sonuçlar doğrultusunda belirlenen disipline yönelik genel çerçeve sunulur (Zan, 2012). Bu çalışmada incelenen makaleler; yıl, yazar sayısı, unvanı, anahtar kelimeleri, yöntem, konu alanı değişkenlerine göre analiz edilmiştir. Analizler VOSviewer (Version 1.6.9) görsel haritalama programı aracılığıyla tablo ve yoğunluk haritaları hâlinde sunulmuştur.

3. Bulgular ve Yorum

Bu bölümde alt problemlere yönelik elde edilen veriler tablo ve şekiller üzerinde gösterilmiştir. Bulgular, alt problemlerin sıralaması göz önünde bulundurularak verilmiştir.

3.1. Birinci Alt Probleme Yönelik Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi olan "2006-2020 yılları arasında Millî Eğitim dergisinde yayımlanan Türkçe eğitimi ile ilgili çalışmaların yıllara göre dağılımı nasıldır?" soruna yönelik frekans ve yüzde değerleri Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1. 2006-2020 Yılları Arasında Millî Eğitim Dergisinde Yayımlanan Türkçe Eğitimi ile İlgili Çalışmaların Yıllara Göre Dağılımı

Yıllar	f	%
2006	10	7.35
2007	0	0
2008	0	0
2009	0	0
2010	15	11.05
2011	8	5.88
2012	5	3.67
2013	6	4.41
2014	10	7.35
2015	9	6.61
2016	35	25.73
2017	2	1.47
2018	10	7.35
2019	16	11.78
2020	10	7.35
Toplam	**136**	**100.0**

Tablo 1 incelendiğinde en fazla çalışmanın *"2016"* (f: 35) yılında yapıldığı görülmektedir. 2016 yılını sırasıyla *"2019"* (f:16), *"2010"* (f: 15) yılı izlemektedir. *"2006", "2014" ve "2018"* yılların her birinde 10 çalışma kaleme alınmıştır. *"2007", "2008" ve "2009"* yıllarında ise Millî Eğitim dergisinde Türkçe eğitimi alanında hiçbir çalışma yayımlanmamıştır. 2016 yılından sonra göreceli bir şekilde yayımlanan çalışmaların sayılarının değişiklik gösterdiği görülmektedir. Ana dili eğitiminin önemi düşünüldüğünde Türkçe eğitimi alanında yapılan çalışmaların sayısının olabildiğince yukarılarda olması gerekmektedir. MEB bünyesinde çıkartılan Millî Eğitim dergisinde yer alacak olan Türkçe eğitimi alanı ile ilgili nitelikli çalışmaların Türkçe öğretmenlerine de yöntem ve teknik açısından yol gösterici olacağı aşikârdır. Bu bağlamda millî eğitim camiasının bir yayın organı olan Millî Eğitim dergisinde ne kadar çok Türkçe eğitimine yönelik çalışma yayımlanırsa özellikle Türkçe öğretmenlerinin gelişimine de aynı oranda katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

3.2. İkinci Alt Probleme Yönelik Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi olan "2006-2020 yılları arasında Millî Eğitim dergisinde yayımlanan Türkçe eğitimi ile ilgili çalışmaların yazar sayısı ve unvanı bakı-

mından dağılımı nasıldır?" sorusuna yönelik yazar sayısı frekansı ve yüzde değerleri Tablo 2'de, yazar unvan frekansı ise Tablo 3'te gösterilmiştir. Aynı alt probleme yönelik yoğunluk haritalarını gösteren görseller Şekil 1 ve Şekil 2'de paylaşılmıştır.

Tablo 2. 2006-2020 Yılları Arasında Millî Eğitim Dergisinde Yayımlanan Türkçe Eğitimi ile İlgili Çalışmaların Yazar Sayısına Göre Dağılımı

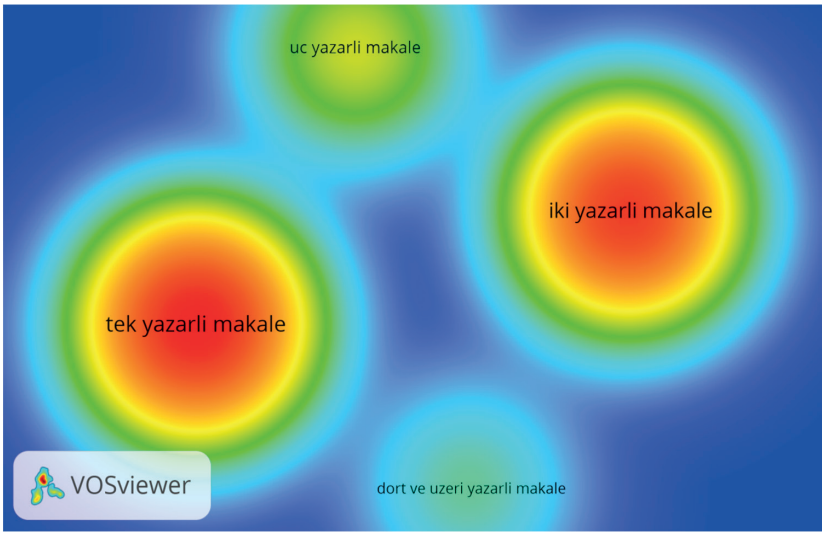
Yazar Sayısı	**f**	**%**
1 Yazarlı	64	47.06
2 Yazarlı	53	38.97
3 Yazarlı	14	10.29
4 ve Üzeri Yazarlı	5	3.68
Toplam	**136**	**100.0**

Tablo 2 incelendiğinde 2006 ile 2020 yılları arasında Millî Eğitim dergisinde yer alan Türkçe eğitimi ile ilgili makalelerin yazar sayısı bakımından dağılımı görülmektedir. Tablo 2'ye göre Millî Eğitim dergisinde en fazla *"1 Yazarlı"* (f: 64) makaleler yer almıştır. 1 yazarlı çalışmaları sırasıyla *"2 Yazarlı"* (f: 53), *"3 Yazarlı"* (f: 14) ve *"4 Yazarlı"* (f: 5) çalışmalar takip etmektedir. Bilimsel çalışmalarda sistemli ve koordineli çalışmanın önemi göz önünde bulundurulduğunda araştırma kapsamına alınan 136 makalenin yazarlarının neredeyse yarısına yakını bireysel olarak çalışmayı tercih etmesinin önemli bir bulgu olduğu düşünülmektedir.

Tablo 3. 2006-2020 Yılları Arasında Millî Eğitim Dergisinde Yayımlanan Türkçe Eğitimi ile İlgili Çalışmaların Yazar Unvanına Göre Dağılımı

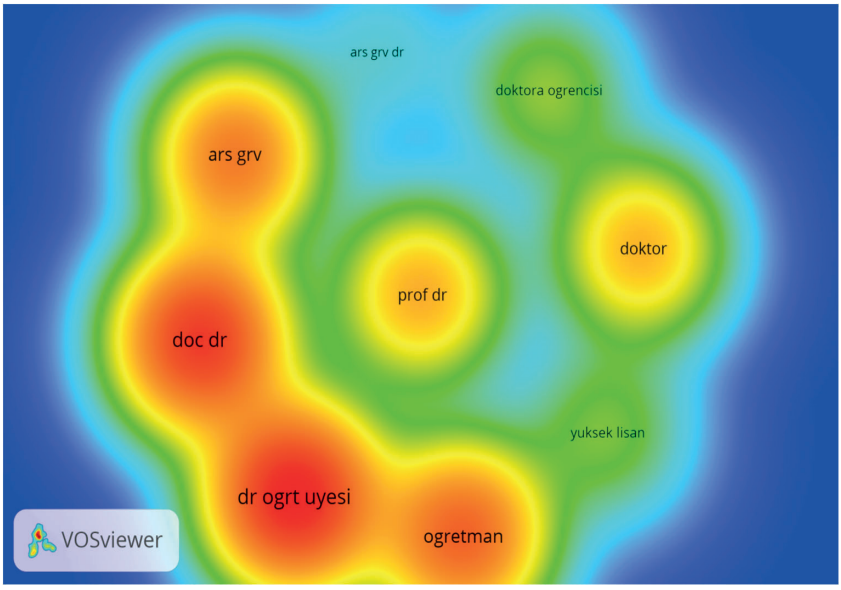
Unvan	**f**	**%**
Prof. Dr.	20	8.58
Doç.Dr.	48	20.61
Dr. Öğrt. Üyesi	57	24.47
Dr. Arş. Gör.	3	1.28
Arş. Gör.	33	14.16
Dr.	21	9.01
Doktora Öğrencisi	8	3.43
Yüksek Lisans Öğrencisi	7	3
Öğretmen	36	15.46
Toplam	**233**	**100.0**

Tablo 3'te 2006 ile 2020 yılları arasında Millî Eğitim dergisinde Türkçe eğitimi ile ilgili makalelerin yazar unvan dağılımı yer almaktadır. Millî Eğitim dergisinde Türkçe eğitimi ile ilgili makalelerin yazarlarının unvan dağılımı incelendiğinde en fazla *"Dr. Öğrt. Üyesi"* (f: 57) unvanına sahip bilim insanlarının çalışma yayımladığı görülmektedir. Bunu *"Doç. Dr."* (f: 48), *"Öğretmen"* (f: 36), *"Arş. Gör."* (f: 33), *"Dr."* (f: 21) ve *"Prof. Dr."* (f: 20) unvanları izlemektedir. Tabloya göre en az çalışmayı *"Arş. Gör. Dr."* (f: 3) unvanına sahip bilim insanları yapmıştır. MEB bünyesinde yayımlanan Millî Eğitim dergisinde öğretmenlerin de önemli ölçüde çalışma yayımlamaları olumlu bir durum olarak değerlendirilmektedir. MEB bünyesinde çalışan Türkçe öğretmenlerinin de bilimsel yayınları ile Türkçe eğitimi alanına katkı sunması son derece önemli bir gelişme olarak kabul edilebilir. Aynı zamanda yüksek lisans ve doktora öğrencilerinin de bilimsel yayın kaleme almalarının Türkçe eğitimi alanının gelişimine katkı sunacağı düşünülmektedir.



Şekil 1. 2006-2020 Yılları Arasında Millî Eğitim Dergisinde Yayımlanan Türkçe Eğitimi ile İlgili Çalışmaların Yazar Sayısı Dağılımının Yoğunluk Haritası

Şekil 1'de 2006-2020 yılları arasında Millî Eğitim dergisinde yayımlanan Türkçe eğitimi ile ilgili çalışmaların yazar sayısı dağılımının yoğunluk haritası görülmektedir. Elde edilen veriler dört küme olarak görselleşmiştir. Açık mavi renkten kırmızı renge doğru bir değişim görülmektedir. Şekil 1'e göre *"1 Yazarlı"* makalelerin yoğunluğu *"2 Yazarlı"*, *"3 Yazarlı"* ve *"4 ve Üzeri Yazarlı"* makalelere oranla daha fazladır. Kümelerin merkezinde yer alan kırmızı renk yoğunlaşması bunu ifade etmektedir.



Şekil 2. 2006-2020 Yılları Arasında Millî Eğitim Dergisinde Yayımlanan Türkçe Eğitimi ile İlgili Çalışmaların Yazar Unvan Dağılımının Yoğunluk Haritası

Şekil 2'de 2006-2020 yılları arasında Millî Eğitim dergisinde yayımlanan Türkçe eğitimi ile ilgili çalışmaların yazar unvan dağılımının yoğunluk haritası gösterilmektedir. Görsele göre yoğunluğun *"Dr. Öğrt. Üyesi"*, *"Doç. Dr."*, *"Öğretmen"* ve *"Arş. Gör."* bölümünde arttığı görülmektedir. *"Dr. Öğrt. Üyesi"* kümesinin merkezinde oluşan kırmızı renk yoğunluğu sayısal olarak bu unvanın daha fazla olduğunu belirtmektedir. Açık mavi renge doğru değişim ise sayısal değerin bu kümelerde az olduğunu ifade etmektedir.

3.3. Üçüncü Alt Probleme Yönelik Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi olan "2006-2020 yılları arasında Millî Eğitim dergisinde yayımlanan Türkçe eğitimi ile ilgili çalışmaların anahtar kelime seçimlerine göre dağılımı nasıldır?" sorusuna yönelik frekans ve yüzde değerleri Tablo 4'te gösterilmiştir. Aynı alt probleme yönelik yoğunluk haritası ise Şekil 3'te gösterilmektedir.

Tablo 4. 2006-2020 Yılları Arasında Millî Eğitim Dergisinde Yayımlanan Türkçe Eğitimi ile İlgili Çalışmaların Anahtar Kelime Seçimine Göre Dağılımı

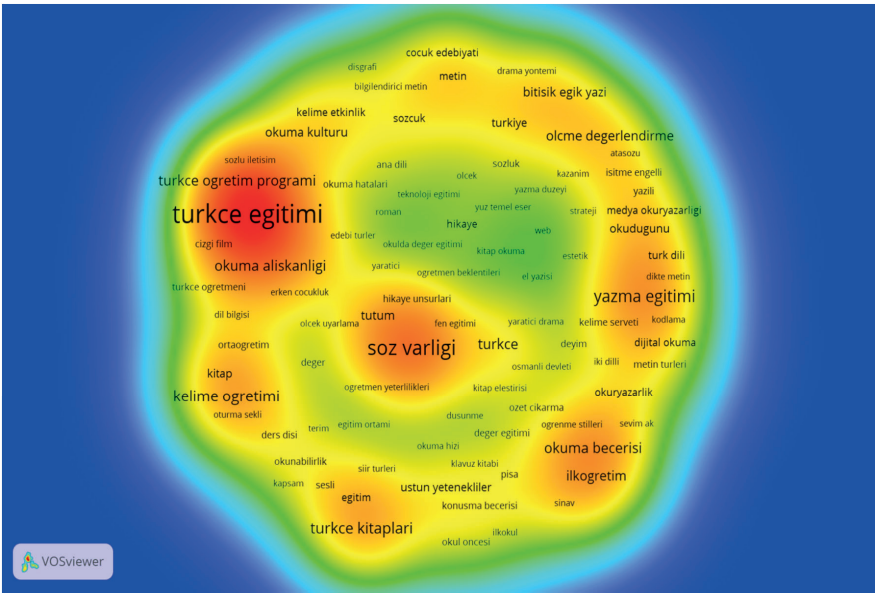
Anahtar Kelime	**f**	**%**	**Anahtar Kelime**	**f**	**%**
100 Temel Eser	1	0.23	Dil Bilgisi Öğretimi	1	0.23
Almanca	1	0.23	Dil Bilinci	1	0.23
Alternatif Ölçme-Değerlendirme	1	0.23	Dinleme Eğitimi	3	0.70
Ana Dili	2	0.46	Dinleme Yöntemleri	1	0.23
Anlama Düzeyi	1	0.23	Disgrafi	1	0.23
Anlamdaşlık	1	0.23	Drama Yöntemi	1	0.23
Anlamı Bilinmeyen Kelimeler	1	0.23	Düşünme Becerileri	1	0.23
Atasözü	1	0.23	Edebi Türler	1	0.23
Bilgilendirici Metin	1	0.23	Edebiyat Eğitimi	4	0.93
Bilişsel Farkındalık	1	0.23	Edebiyat Halkası	1	0.23
Bitişik Eğik Yazı	2	0.46	Eğitim	1	0.23
Bloom Taksonomisi	1	0.23	Eğitim Ortamı	1	0.23
Branş Öğretmeni	2	0.46	Eğitim ve Öğrenme	2	0.46
Cumhuriyet	1	0.23	El Yazısı	1	0.23
Cümle	1	0.23	Eleştirel Düşünme	1	0.23
Çizgi Film	2	0.46	Erken Çocukluk	1	0.23
Çocuk Edebiyatı	3	0.70	Estetik	1	0.23
Çocuk Kitapları	1	0.23	Etik	1	0.23
Çözüm Önerileri	1	0.23	Fen Eğitimi	1	0.23
Değer	2	0.46	Figüratif Dil	1	0.23
Değer Eğitimi	2	0.46	Geçerlik-Güvenirlik	2	0.46
Dereceli Puanlama Anahtarı	1	0.23	Genelleştirme	1	0.23
Derlem	2	0.46	Grafik Sistem	1	0.23
Ders Dışı Etkinlikler	2	0.46	Grafiksel Düzenleme	1	0.23
Deyim	2	0.46	Hazırlıklı Konuşma	1	0.23
Dijital Okuma	3	0.70	Hikâye	3	0.70
Dik Temel Yazı	1	0.23	Hikâye Unsurları	2	0.46
Dikte Metin	1	0.23	İçerik Analizi	1	0.23
EBA TV	1	0.23	Metin İşleme Süreci	1	0.23
İki Dilli Öğrenciler	1	0.23	Metin Öğretimi	2	0.46
İlk Okuma Yazma	1	0.23	Metin Seçimi	1	0.23
İlkokul	1	0.23	Metin Türleri	2	0.46

İlköğretim	3	0.70	Metinsellik Ölçütleri	1	0.23
İlköğretim Öğrencileri	2	0.46	Mobil Öğrenme	1	0.23
İnformal Öğrenme	2	0.46	Not Alma	1	0.23
İşitme Engelliler Eğitimi	2	0.46	Okuduğunu Anlama	3	0.70
Kalemi Kavrama Noktası	1	0.23	Okuduğunu Anlama Becerisi	1	0.23
Kapsam	1	0.23	Okul Kütüphaneleri	2	0.46
Karakter Eğitimi	1	0.23	Okul Öncesi Eğitim	2	0.46
Kavram Haritası	1	0.23	Okulda Değer Eğitimi	1	0.23
Kavram Öğretimi	1	0.23	Okuma Alışkanlığı	9	2.10
Kavramlaştırma	1	0.23	Okuma Becerisi	8	1.87
Kazanım	1	0.23	Okuma Hataları	2	0.46
Kelime Bilgisi	2	0.46	Okuma Hızı	1	0.23
Kelime Çeşitliliği	1	0.23	Okuma Kültürü	5	1.17
Kelime Hazinesi	5	1.17	Okuma Okuryazarlığı	2	0.46
Kelime Öğretimi	9	2.10	Okuma Stratejileri	1	0.23
Kelime Öğretimi Etkinlikleri	3	0.70	Okumaya Yönelik Tutum	3	0.70
Kelime Öğretimi Stratejileri	2	0.46	Okunabilirlik	2	0.46
Kelime Serveti	2	0.46	Okur Odaklı Yaklaşım	1	0.23
Kelime Sıklığı	3	0.70	Okuryazarlık	3	0.70
Kişisel Söz Varlığı	1	0.23	Ortaöğretim	2	0.46
Kitap	4	0.93	Ortaöğretim Öğrencileri	1	0.23
Kitap Eleştirisi	1	0.23	Osmanlı Devleti	1	0.23
Kitap Okuma	2	0.46	Oturma Şekli	1	0.23
Kitap Sahibi Olma	1	0.23	Öğrenci	1	0.23
Kodlama	1	0.23	Öğrenci Çalışma Kitabı	1	0.23
Kompozisyon	1	0.23	Öğrenme Stilleri	1	0.23
Konuşma Becerisi	2	0.46	Öğretim Ortamları	1	0.23
Kopya Metin	1	0.23	Öğretmen	2	0.46
Koronavirüs	3	0.70	Öğretmen Adayı	2	0.46
Kültür Öğretimi	1	0.23	Öğretmen Beklentileri	1	0.23
LGS	1	0.23	Öğretmen Görüşleri	5	1.17
Matematik Öğretimi	1	0.23	Öğretmen Kılavuz Kitabı	1	0.23
Mecazlı Dil	1	0.23	Öğretmen Yeterlilikleri	1	0.23
Medya Okuryazarlığı	2	0.46	Ölçek	1	0.23
Medya Okuryazarlığı Becerisi	1	0.23	Ölçek Uyarlama	1	0.23

Mesleki Dil	1	0.23	Salgın	2	0.46
Metin	3	0.70	Türk Dili	3	0.70
Nitel Araştırma	1	0.23	Türkçe Ders Kitapları	12	2.81
Ölçme Araçları	1	0.23	Türkçe Dersi	12	2.81
Ölçme Değerlendirme	3	0.70	Türkçe Dersi Etkinlik Kitabı	1	0.23
Öykü	1	0.23	Türkçe Dersi Öğretim Programı	7	1.63
Öykü	1	0.23	Türkçe Dil Becerileri	1	0.23
Öykü Kitapları	1	0.23	PİSA	2	0.46
Özet Çıkarma	2	0.46	Türkçe Eğitimi	32	7.49
Problem	1	0.23	Türkçe Öğretimi Etkinlikleri	1	0.23
Resimli Çocuk Kitapları	1	0.23	Türkçe Öğretmeni	3	0.70
Roman	1	0.23	Türkçenin Güncel Sorunları	1	0.23
Rubrik Değerlendirme	1	0.23	Türkçenin Kuralları	1	0.23
Seçici Dinleme	1	0.23	Türkiye Türkçesi	4	0.93
Serbest Yazma	1	0.23	Uzaktan Eğitim	2	0.46
Ses Temelli Cümle Yöntemi	1	0.23	Üniversite Öğrencisi	1	0.23
Sesli Okuma	2	0.46	Üstün Yetenekliler	4	0.93
Sevim Ak	1	0.23	Üstünlük	1	0.23
Seviye Belirleme Sınavı	1	0.23	Veri Analizi	1	0.23
Sınav	1	0.23	Veri Toplama Araçları	1	0.23
Sınıf Öğretmeni	1	0.23	Web 2.0	1	0.23
Söz Dizimi	1	0.23	Yabancılara Türkçe Öğretimi	5	1.17
Söz Varlığı	24	5.62	Yaratıcı Drama	1	0.23
Sözcük	3	0.70	Yaratıcı Okuma	1	0.23
Sözcüksel Alan	1	0.23	Yazı Türleri	1	0.23
Sözlü İletişim Becerileri	1	0.23	Yazılı Anlatım	2	0.46
Sözlük	2	0.46	Yazınsal Kuram	1	0.23
Sözlüklere Yönelik Tutum	1	0.23	Yazma Alışkanlığı	1	0.23
Strateji	1	0.23	Yazma Becerisi	1	0.23
Şiir Ezberleme	1	0.23	Yazma Düzeyi	1	0.23
Şiir Türleri	1	0.23	Yazma Eğitimi	10	2.34
Teknoloji Eğitimi	1	0.23	Yazma Hatası	3	0.70

Televizyon Dizileri	1	0.23	Yazma Hızı	1	0.23
Tematik Yaklaşım	1	0.23	Yöntem	1	0.23
TEOG	1	0.23	Yurt Dışından Yaşayan Türkler	1	0.23
Terim	1	0.23	Zenginlik	1	0.23
Terminoloji	1	0.23	**Toplam**	**427**	**100.0**
Tutum	5	1.17			
Türk Atasözleri	1	0.23			

Tablo 4'te 2006 ile 2020 yılları arasında Millî Eğitim dergisinde yer alan Türkçe eğitimi ile ilgili makalelerin anahtar kelime dağılımı görülmektedir. Araştırmadan elde edilen verilerden hareketle en fazla tekrar eden anahtar kelimenin *"Türkçe Eğitimi"* (f: 32) olduğu anlaşılmaktadır. Türkçe eğitimini sırasıyla *"Söz Varlığı"* (f: 24), *"Türkçe Ders Kitapları"* (f: 12), *"Türkçe Dersi"* (f: 12) ve *"Yazma Eğitimi"* (f: 10) takip etmektedir. Yazarların anahtar kelime seçiminden de hareketle daha çok "Türkçe Eğitimi" ni bir üst çatı olarak kabul eden çalışmalar ortaya koydukları sonucuna ulaşılabilir. Araştırmadan elde edilen veriler dört temel dil becerisi özelinde incelendiğinde yazma ve okuma eğitiminin daha çok çalışıldığı görülmektedir. Dinleme ve konuşma becerisinin yazma ve okuma becerisine göre daha az ele alındığı ifade edilebilir. Temel dil becerilerinin dil gelişimindeki rolü dikkate alındığında tüm dil becerilerine yönelik bilimsel çalışmaların dengeli bir şekilde dağılım göstermesi gerektiği düşünülmektedir. Türkçe eğitimi alanındaki bilim insanlarının yabancı literatürde "neglected skills" ihmal edilmiş beceri olarak kabul edilen dinleme ve konuşma becerisine yönelik daha fazla çalışma yapmaları gerekmektedir.



Şekil 3. 2006-2020 Yılları Arasında Millî Eğitim Dergisinde Yayımlanan Türkçe Eğitimi ile İlgili Çalışmaların Anahtar Kelime Dağılımının Yoğunluk Haritası

Şekil 3'te Millî Eğitim dergisinde yayımlanan Türkçe eğitimi ile ilgili makalelerde yer alan anahtar kelimelerin yoğunluk dağılımı görselleştirilmiştir. Görseldeki kırmızı renk yoğunluğu ve punto büyüklüğü o kümede sayının fazla olduğunu göstermektedir. Dolayısıyla *"Türkçe Eğitimi"* en fazla tercih edilen anahtar kelime olmuştur. *"Söz Varlığı"*, *"Türkçe Ders Kitapları"*, *"Yazma Eğitimi"*, *"Türkçe Dersi Öğretim Programı"* tercih edilen diğer anahtar kelimelerdir. Mavi renge doğru gerçekleşen renk değişimi ve kelime puntosunun küçülmesi bu anahtar kelimelerin az tercih edildiğini ifade etmektedir. Şekil incelendiğinde daha çok betimsel çalışmaların yapıldığı anlaşılmaktadır. Ayrıca dört temel dil becerisinden de sadece yazma ve okuma becerisi üzerinde yoğunlaşıldığı ifade edilebilir. Dinleme ve konuşma becerisinin ise yazma ve okuma becerisine göre geri planda kaldığı görülmektedir.

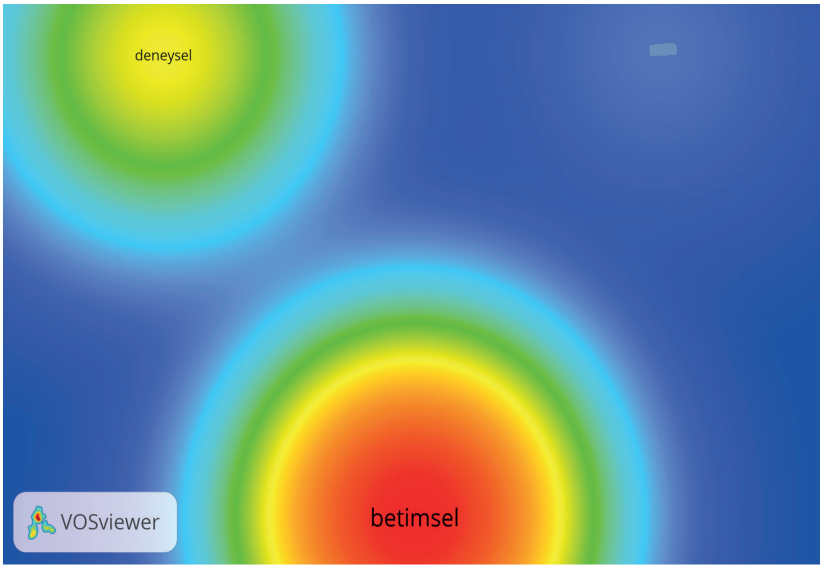
3.4. Dördüncü Alt Probleme Yönelik Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemi olan "2006-2020 yılları arasında Millî Eğitim dergisinde yayımlanan Türkçe eğitimi ile ilgili çalışmaların yöntemlerine göre dağılımı nasıldır?" sorusuna yönelik frekans ve yüzde değerleri Tablo 5'te gösterilmiştir. Aynı alt probleme yönelik yoğunluk haritası ise Şekil 4'te gösterilmektedir.

Tablo 5. 2006-2020 Yılları Arasında Millî Eğitim Dergisinde Yayımlanan Türkçe Eğitimi ile İlgili Çalışmaların Yöntemine Göre Dağılımı

Yöntem	**f**	**%**
Betimsel	109	80.14
Deneysel	27	19.86
Toplam	**136**	**100.0**

Tablo 5, Millî Eğitim dergisinde yer alan Türkçe eğitimi alanı ile ilgili yayımlanan makalelerin yöntemine göre dağılımını göstermektedir. Tablo incelendiğinde yayımlanan makalelerin büyük çoğunluğunun yönteminin *"Betimsel"* (f: 109) olduğu görülmektedir. *"Deneysel"* (f: 27) desenler ise yazarlar tarafından çok fazla tercih edilmemiştir. Alana katkısı düşünüldüğünde, Türkçe dersinin uygulanmasında ve dört temel dil becerilerinin kazandırılmasında Türkçe öğretmenlerine yöntem ve teknik açısından yol gösterici olabilecek deneysel çalışmaların sayısının artması gerekmektedir. Özellikle sınıf içi uygulamalarının daha etkin bir şekilde gerçekleştirilmesi adına mevcut öğretim problemlerine çözüm üreten nitelikli çalışmaların bilim insanları tarafından Türkçe eğitimi alanına kazandırılması ülkemizdeki dil öğretimini daha nitelikli bir duruma getireceği düşünülmektedir.



Şekil 4. 2006-2020 Yılları Arasında Millî Eğitim Dergisi'nde Yayımlanan Türkçe Eğitimi ile İlgili Çalışmaların Yöntem Dağılımının Yoğunluk Haritası

Şekil 4, Millî Eğitim dergisinde yer alan Türkçe eğitimi ile ilgili makalelerin yöntem dağılımındaki yoğunluğu göstermektedir. Şekil incelendiğinde iki kümenin oluştuğu görülmektedir. Oluşan bu kümelerden betimsel kümenin kırmızı renk yoğunluğu deneysel kümeye göre daha fazladır. Bu kırmızı renk yoğunluğu, betimsel yöntemle yapılan çalışmaların sayısının deneysel yöntemle yapılan çalışmalara oranla daha fazla olduğunu ifade etmektedir.

4. Beşinci Alt Probleme Yönelik Bulgular

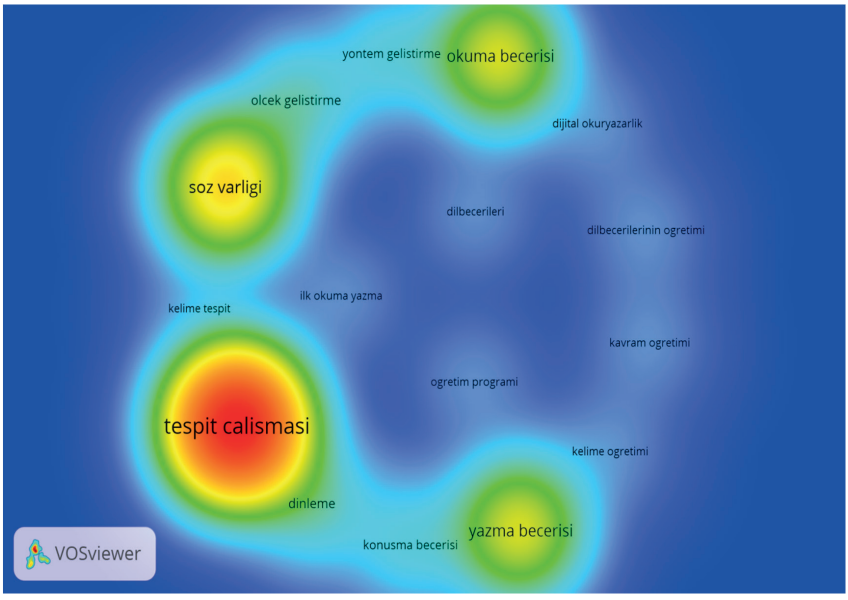
Araştırmanın beşinci alt problemi olan "2006-2020 yılları arasında Millî Eğitim dergisinde yayımlanan Türkçe eğitimi ile ilgili çalışmaların konu alanlarına göre dağılımı nasıldır?" sorusuna yönelik frekans ve yüzde değerleri Tablo 6'da gösterilmiştir. Aynı alt probleme yönelik yoğunluk haritası ise Şekil 5'te gösterilmektedir.

Tablo 6. 2006-2020 Yılları Arasında Millî Eğitim Dergisinde Yayımlanan Türkçe Eğitimi ile İlgili Çalışmaların Konu Alanlarına Göre Dağılımı

Konu Alanları	**f**	**%**
Dijital Okuryazarlık	1	0.73
Dinleme Becerisi	4	2.95
Dil Becerileri İlişkisi	1	0.73
Dil Becerilerinin Öğretimi	1	0.73
Durum Tespit Çalışması	69	50.74
İlk Okuma-Yazma Öğretimi	1	0.73
Karşılaştırma Çalışması	1	0.73
Kavram Öğretimi	1	0.73
Kelime Öğretimi	1	0.73
Kelime Tespit Çalışması	1	0.73
Konuşma Becerisi	3	2.21
Okuma Becerisi	13	9.57
Öğretim Programı Geliştirme Çalışması	1	0.73
Ölçek Geliştirme Çalışması	4	2.95
Söz Varlığı Çalışması	20	14.71
Yazma Becerisi	12	8.83
Yöntem Geliştirme	2	1.47
Toplam	**136**	**100.0**

Tablo 6'da Millî Eğitim dergisinde yayımlanan Türkçe eğitimi ile ilgili makalelerin konu dağılımı yer almaktadır. Tabloya göre en fazla *"Durum Tespit Çalışması"*nı (f: 69) konu alan çalışmalar kaleme alındığı görülmektedir. *"Durum Tespit Çalışması"* nı sırasıyla *"Söz Varlığı Çalışması"* (f: 20), *"Okuma Becerisi"* (f: 13) ve *"Yazma Becerisi"* (f: 12)

takip etmektedir. Millî Eğitim dergisinde yer alan Türkçe eğitimi alanında yayımlanan makalelerin neredeyse yarısının alanla ilgili herhangi bir konudaki mevcut durumu ortaya çıkarmaya yönelik çalışmalar olduğu ifade edilebilir. Dil öğretimi bir bütün olarak düşünüldüğünde dört temel dil becerisinin dengeli bir şekilde hedef kitleye kazandırılması gerekmektedir. Bu becerilerden biri veya birkaçının ihmali dil gelişimini olumsuz etkileyecektir. Bu bağlamda MEB bünyesinde yer alan Millî Eğitim dergisinde Türkçe eğitimine yönelik özellikle dil becerilerinin gelişimini ve mevcut sorunların çözümünü içeren nitelikli çalışmaların yayımlanması son derece önemli olduğu düşünülmektedir.



Şekil 5. 2006-2020 Yılları Arasında Millî Eğitim Dergisinde Yayımlanan Türkçe Eğitimi ile İlgili Çalışmaların Konu Alanı Yoğunluk Haritası

Şekil 5'te Millî Eğitim dergisinde yer alan Türkçe eğitimi üzerine yazılan makalelerin konu dağılımı görselleştirilmiştir. Görsel incelendiğinde kırmızı renk yoğunluğu ve punto büyüklüğünün *"Durum Tespit Çalışması"* kümesinde arttığı görülmektedir. Mavi renge doğru olan renk değişimi ve punto küçüklüğü oluşan bu kümelerde yoğunluğun daha az olduğunu ifade etmektedir. *"Durum Tespit Çalışması"* nı *"Söz varlığı"*, *"Okuma Becerisi"* ve *"Yazma Becerisi"* kümeleri izlemektedir. Görselde oluşan diğer kümelerde kırmızı renk yoğunluğunun oluşmaması bu konuların yazarlar tarafından çok fazla tercih edilmediğini göstermektedir.

5. Sonuç ve Tartışma

Millî Eğitim dergisinde yayımlanan Türkçe eğitimine yönelik makalelerin bibliyometrik analizini amaçlayan bu çalışmada şu sonuçlara ulaşılmıştır; Millî Eğitim dergisinde Türkçe eğitimi ile ilgili makaleler en fazla *"2016"* (f: 35) yılında yayımlanmıştır. 2016 yılını sırasıyla *"2019"* (f: 16) ve *"2010"* (f: 15) yılları takip etmektedir. *"2007", "2008"* ve *"2009"* yıllarında ise Türkçe eğitimine yönelik herhangi bir makale yayımlanmamıştır.

Millî Eğitim dergisinde Türkçe eğitimi ile ilgili en fazla *"1 yazarlı"* (f: 64) makale yayımlanmıştır. Bir yazarlı makaleleri sırasıyla *"2 Yazarlı"* (f: 53), *"3 Yazarlı"* (f: 14) ve *"4 ve Üzeri Yazarlı"* (f: 5) makaleler takip etmektedir. Benzer bir sonuca Karagöz ve Şeref'in (2019) çalışmasında ulaşılmıştır. Yazarların elde ettikleri verilere göre Web of Science veri tabanında taranan dergilerde en fazla *"Tek Yazarlı"* (f: 100) makale yayımlanmıştır. Tek yazarlı makalelerden en sonra en fazla *"İki Yazarlı"* (f: 52), *"Üç Yazarlı"* (f: 22), *"Dört Yazarlı"* (f: 13) ve *"Yedi Yazarlı"* (f: 2) makaleler yayımlanmıştır. Karagöz ve Ardıç (2019) yaptıkları araştırmada en fazla *"İki Yazarlı"* (f: 122) makalelerin yayımlandığı sonucuna ulaşmışlardır. Aynı araştırmada, iki yazarlı makaleleri *"Tek Yazarlı"* (f: 111), *"Üç Yazarlı"* (f: 16) ve *"Dört Yazarlı"* (f: 5) makalelerin takip ettiği görülmektedir.

Türkçe eğitimi ile ilgili makalelerin yazarlarının unvan dağılımına yönelik elde edilen verilerden hareketle Millî Eğitim dergisinde en fazla *"Dr. Öğrt. Üyesi"* (f: 57) unvanına sahip yazarların makale yayımladığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu unvanı sırasıyla *"Doç. Dr."* (f: 48), *"Öğretmen"* (f: 36), *"Arş. Gör."* (f: 33), *"Dr"* (f: 21), *"Prof. Dr."* (f: 20) unvanına sahip yazarlar takip etmektedir. En az araştırmayı ise *"Dr. Arş. Gör."* (f: 3) unvanına sahip yazarlar tarafından yayımlanmıştır. Benzer bir sonuca Karagöz ve Ardıç (2019) araştırmalarında ulaşmıştır. Yazarlar, yaptıkları araştırmada en fazla makaleyi *"Dr. Öğrt. Üyesi"* (f: 110) unvanına sahip yazarların yayımladıklarını tespit etmişlerdir. Dr. Öğrt. Üyesi unvanına sahip yazarları sırasıyla *"Doç. Dr."* (f: 91), *"Arş. Gör."* (f: 55), *"Prof. Dr."* (f: 28) unvanına sahip yazarlar takip etmektedir. Yapılan araştırmaya göre en az makaleyi ise *"Dr. Arş. Gör."* (f: 6) unvanına sahip yazarlar yayımlamıştır. Akademik birikimleri göz önünde bulundurulduğunda Prof. Dr. unvanlı akademisyenlerin tecrübe ve akademik birikimlerini bilim dünyası ile daha fazla paylaşmaları hem Türkçe eğitimi hem de diğer alanlara katkı sunacağı düşünülmektedir. Her iki çalışmada da en az araştırma yapanların Dr. Arş. Gör. unvanlı akademisyenlerin olması üzerinde düşünülmesi ve olası sebeplerinin tespit edilmesi gerektiği düşünülmektedir.

Millî Eğitim dergisinde yayımlanan makalelerde en fazla *"Türkçe Eğitimi"* (f:32) anahtar kelimesi kullanıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Türkçe eğitimini sırasıyla *"Söz Varlığı"* (f: 24), *"Türkçe Ders Kitapları"* (f: 12), *"Türkçe Dersi"* (f: 12) ve *"Yazma Eğitimi"* (f: 10) takip ettiği görülmektedir. Karagöz ve Şeref (2019) araştırmalarında benzer bir sonuca ulaşmışlardır. Karagöz ve Şeref' in (2019) yaptığı araştırmada *"Türkçe Eğitimi"* (f: 9) anahtar kelimesinin en sık tekrar edilen ikinci anahtar kelime olduğu görülmekte-

dir. İlgili araştırmada ilk sırayı *"Okuma"* (f: 10) anahtar kelimesi almıştır. Bu sonuçlardan hareketle dil öğretiminde çok fazla tartışma konusu olan dil bilgisi ve öğretiminin anahtar kelime tercihinde yer almaması, ilginç bir sonuç olarak görülmektedir.

Millî Eğitim dergisinde yayımlanan makalelerin yöntemleri incelediğinde en fazla *"Betimsel"* (f: 109) desenlerin tercih edildiği görülmektedir. *"Deneysel"* (f: 27) desenlerin ise betimsel desenlere oranla daha az tercih edildiği sonucuna ulaşılmıştır. Dergide yayımlanan makalelerin konularının sınıflandırılmasına bakıldığında ise yazarlar en fazla *"Durum Tespit Çalışması"* (f: 69) sınıflandırmasına giren araştırmaları yapmıştır. Yazarların sırasıyla *"Söz Varlığı Çalışması"* (f: 20), *"Okuma Becerisi"* (f: 13) ve *"Yazma Becerisi"* (f: 12) konularına yönelik araştırmalar yaptığı tespit edilmiştir.

Bu çalışma, 2006-2020 yılları arasında Millî Eğitim dergisinde Türkçe eğitimi ile ilgili yayımlanan makalelerin farklı değişkenler açısından bibliyometrik analizini yapmayı amaçlayan bir araştırmadır. Bu çalışma, ilgili dergide Türkçe eğitimi üzerine yapılan akademik yayınların bibliyometrik kimliğini ortaya koyan ilk araştırma olması açısından diğer eğitim alanlarına da örnek teşkil etmesi bakımından önemlidir. Eğitimin farklı disiplinlerine yönelik benzer bibliyometrik analizlerin yapılmasının ilgili alana katkı sağlayacağı öngörülmektedir.

Kaynakça

AKGÜN, M. ve KARATAŞ, B. (2017). "Muhasebe ve Denetime Bakış Dergisinde Yayımlanan Makalelerin Bibliyometrik Analizi (2000-2006)", **Muhasebe ve Denetime Bakış,** 17, S 52, ss. 19-34.

AKTAŞ, E. ve UZUNER-YURT, S. (2015). "Türkçe Eğitimi Alanındaki Makale Özetlerine Yönelik Bir İçerik Analizi", **Turkish Studies,** *10*, S 7, ss. 73-96.

AL, U. ve COŞTUR, R. (2007). "Türk Psikoloji Dergisi'nin Bibliyometrik Profili", **Türk Kütüphaneciliği,** 21, S 2, ss. 142-163.

AL, U., SOYDAL, İ. ve YALÇIN, H. (2010). "Bibliyometrik Özellikleri Açısından Bilig'in Değerlendirilmesi", **Bilig,** Güz 2010, S 55, ss. 1-20.

ALTUNBAY, M. ve BIÇAK, N. (2018). "Türkçe Eğitimi Derslerinde "Z Kuşağı" Bireylerine Uygun Teknoloji Tabanlı Uygulamaların Kullanımı", **Zeitschrift für die Welt der Türken/Journal of World of Turks,** 10, S 1, ss. 127-142.

APAK, S., EROL, M. ve ÖZTÜRK, S. (2016). "Muhasabe ve Finans Araştırmaları Dergisinde Yayınlanan Makalelerin Bibliyometrik Analizi", **Muhasebe ve Finans Tarihi Araştırmaları Dergisi,** Temmuz 2016, S 11, ss. 111-124.

ATILGAN, D., ATAKAN, C. ve BULUT, B.(2008). "Türkçe Kütüphanecilik Dergilerinin Atıf Analizi", **Türk Kütüphaneciliği,** 22, S 4, ss. 392-413.

BEŞEL, F ve YARDIMCIOĞLU, F. (2017). "Maliye Dergisi'nin Bibliyometrik Analizi: 2007-2016 Dönemi", **Maliye Dergisi**, Ocak-Haziran 2017, S 172, ss. 133-151.

BİRİNCİ, H. G.(2008). "Turkish Journal of Chemistry'nin Bibliyometrik Analizi", **Bilgi Dünyası,** 9, S 2, ss. 348-369.

BOYACI, S. ve DEMİRKOL, S. (2018). "Türkçe Eğitimi Alanında Yapılan Doktora Tezlerinin İncelenmesi", **Ana Dili Eğitimi Dergisi,** 6, S 2, ss. 512-531.

BOZKURT, Ç. Ö. ve GÜRBÜZ, C. (2016). "Pazarlama ve Pazarlama Araştırmaları Dergisi'nin Bibliyometrik Analizi. Adnan Menderes Üniversitesi", **Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,** 5, S 3, ss. 1-23.

BÖREKÇİ, M. (2013). "Bir Bilim Alanı Olarak Türkçe ve Türkçe Eğitimi", **Düşünce Dünyasında Türkiz Siyaset ve Kültür Dergisi,** 4, S 23, ss. 121-130.

COŞKUN, E., ÖZÇAKMAK, H. ve BALCI, A. (2012). Türkçe Eğitiminde Eğilimler: 1981-2010 Yılları Arasında Yapılan Tezler Üzerine Bir Meta-Analiz Çalışması. E. Yılmaz, M. Gedizli, E, Özcan ve Y. Koçmar (Ed.), *Türkçenin Eğitimi Öğretimi Üzerine Çalışmalar* içinde (ss. 204-212), Pegem Akademi, Ankara.

CRESWELL, J. W. (2007). *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Approaches* (2nd ed.), Thousand Oaks, Sage, CA.

ÇELİKKAYA, S., EZANOĞLU, Z. ve KARAÇADIR, V. (2019). "Dergipark Veri Tabanındaki İİBF Dergilerinde Yayımlanan "Bilim ve Teknoloji" Konulu Makalelerin Bibliyometrik Analizi", **KAÜİİBFD,** 10, S 20, ss. 708-725.

ÇETİNKAYA BOZKURT, Ö. ve ÇETİN, A. (2016). "Girişimcilik ve Kalkınma Dergisi'nin Bibliyometrik Analizi", **Girişimcilik ve Kalkınma Dergisi,** 11, S 2, ss 229-263.

ÇOKİŞLER, E. (2019). "Uluslararası İlişkiler Dergisinin Bibliyometrik Analizi (2004-2017)", **Uluslararası İlişkiler / International Relations,** 16, S 64, ss. 29-56.

DEMİRKOL, M. ve KUTLUCA, T.(2016). "Dicle Üniveristesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisinin Bibliyometrik Analizi", **Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi,** S 28, ss. 108-118.

ERBAŞI, A., CABİ, A., GÜMRAH, A. ve HAKSES, H. (2017). "Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulu Dergisi'nin Bibliyometrik Analizi", **Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulu Dergisi,** 2, S 20, ss. 206-214.

GÜNDÜZ, M. (2018). "Türkiye'de 2014-2016 Yılları Arasında Akademik Dergilerde Muhasebe Alanında Yayınlanan Makalelerin Bibliyometrik Analizi", **World of Accounting Science,** 20, S 1, ss. 236-257.

HOTAMIŞLI, M. ve EREM, I. (2014). "Muhasebe ve Finansman Dergisi'nde Yayınlanan Makalelerin Bibliyometrik Analizi", **Muhasebe ve Finansman Dergisi,** S 63, ss. 1-20.

KAN, M., ve UZUN, G. (2016). "Türkçe Eğitimi Alanındaki Yüksek Lisans Tezlerinin Yöntem Bölümlerine İlişkin Sözbilimsel Yapı Özellikleri", **Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,** 12, S 1, ss. 331-343.

KARAGÖZ, D. ve KOZAK, N. (2014). "Anatolia Turizm Araştırmaları Dergisi'nin Bibliyometrik Analizi: Araştırma Konuları ve Kurumlar Arası İş Birliğinin Sosyal Ağ Analizi ile İncelenmesi", **Türk Kütüphaneciliği,** 28, S 1, ss. 47-61.

KARAGÖZ, B. ve KOÇ-ARDIÇ, İ. (2019). "Ana Dili Eğitimi Dergisinde Yayımlanan Makalelerin Bibliyometrik Analizi", **Ana Dili Eğitimi Dergisi,** 7, S 2, ss. 419-435.

KARAGÖZ, B. ve ŞEREF, İ. (2019). "Değerler Eğitimi Dergisi'nin Bibliyometrik Profili (2009-2018)", **Değerler Eğitimi Dergisi,** 17, S 37, ss. 219-246.

KIRDAR, E. ve BENLİ, A. (2020). "Sosyal Güvenlik Dergisi'nde Yayımlanan Makalelerin Bibliyometrik Analizi", **SGD-Sosyal Güvenlik Dergisi,** 10, S 1, ss. 197-216.

MERRIAM, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation.* Jossey-Bass, San Francisco.

ONAT, H., ALTAN, A. ve GÖZTAŞ, Z. (2015). "Atatürk Üniversitesi Diş Hekimliği Fakültesi Dergisi'nin Bibliyometrik Analizi", **Atatürk Üniversitesi Diş Hekimliği Fakültesi Dergisi,** 25, S 1, ss. 66-70.

ÖZBEK, C. ve BADEM, A. (2018). "Muhasebe ve Vergi Uygulamaları Dergisi'nde Yayımlanmış Makalelerin Bibliyometrik Analizi (2008-2017)", **Muhasebe ve Vergi Uygulamaları Dergisi,** 11, S 2, ss. 216-247.

ÖZÇAKMAK, H. (2017). "Türkçe Eğitimi Lisansüstü Araştırmalarında Yeni Yönelimler (2011-2015)", **Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi,** 6, S 3, ss. 1607-1618.

POLAT, C., SAĞLAM, M. ve SARI, T. (2013). "Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi'nin Bibliyometrik Analizi", **Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi,** 27, S 2, ss. 273-288.

POLAT, C., SARI, T. ve SAĞLAM, M. (2013). "Atatürk Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi 'Sanat' Dergisi'nin Bibliyometrik Analizi", **Sanat Dergisi,** 23, ss. 9-26.

POLAT, S. (2020). "Sosyoekonomi Dergisinde Yayınlanan Makalelerin Bibliyometrik Analizi: 2005-2019 Dönemi", **Sosyoekonomi**, 28, S 45, ss. 281-300.

SEVİM, O. ve İŞCAN, A. (2012). "Türkçenin Eğitimi ve Öğretimi Alanında Yapılan Yüksek Lisans Tezlerinde Geçen Anahtar Kelimelere Dönük Bir İçerik Analizi", **Turkish Studies,** 7, S 1, ss. 1863-1873.

SEVİM, O. ÖZDEMİR-EREM, N. (2012). "Türkçe Eğitimi Alanındaki Yüksek Lisans Tezlerinin Başlıklarına ve Özetlerine Eleştirel Bir Bakış", **Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi,** 1, S 3, ss. 174-186.

ŞAHBAZ, N. K. ve ÇEKİCİ, Y. E. (2012). "Disiplinler Arası Bir Disiplin Olarak Türkçe Eğitimi", **Turkish Studies,** 7, S 3, ss. 2367-2382.

ŞAHİN, A., ÇİFTÇİ, B. ve BAŞBAYRAK, M. (2020). "Teknoloji Destekli Türkçe Eğitimi Tezlerinin Eğilimleri", **Uluslararası Eğitim Bilim ve Teknoloji Dergisi,** 6, S 2, ss. 98-114.

ŞAHİN, E. Y., KANA, F. ve VARIŞOGLU, B. (2013). "Türkçe Eğitimi Bölümlerinde Yapılan Lisansüstü Tezlerin Araştırma Eğilimleri", **International Journal of Human Sciences,** 10, S 2, ss. 356-378.

ŞEREF, İ. ve KARAGÖZ, B. (2019). "Türkçe Eğitimi Akademik Alanına İlişkin Bir Değerlendirme: Web Of Science Veri Tabanına Dayalı Bibliyometrik İnceleme", **Journal of Language Education and Research,** 5, S 2, ss. 213-231.

TAŞKIN, Z. ve ÇAKMAK, T. (2010). "Başlangıcından Bugüne Bilgi Dünyası Dergisi'nin Bibliyometrik Profili", **Bilgi Dünyası,** 11, S 2, ss. 332-348.

TEMELLİ, F. ve KARCIOĞLU, R.(2018). "Muhasebe ve Vergi Uygulamaları Dergisinde Yayınlanan Makalelerin Bibliyometrik Analizi: 2010-2017 Dönemi", **Muhasebe ve Vergi Uygulamaları Dergisi,** 11, S 2, ss. 248-268.

TURAN, L, SEVİM, O , TUNAGÜR, M . (2018). "Türkçe Eğitimi Alanında Hazırlanan Doktora Tez Özetlerine Yönelik Bir İçerik Analizi", **Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi,** 2018, S 11, ss. 29-44.

ULU, S. ve AKDAĞ, M. (2015). "Dergilerde Yayınlanan Hakem Denetimli Makalelerin Bibliyometrik Profili: Selçuk İletişim Örneği", **Selçuk İletişim,** 9, S 1, ss. 5-21.

VARIŞOĞLU, B., ŞAHİN, A. ve GÖKTAŞ, Y. (2013). "Türkçe Eğitimi Araştırmalarında Eğilimler", **Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri,** 13, S 3, ss. 1767-1781.

YALÇIN, H. (2010). "Milli Folklor Dergisinin Bibliyometrik Analizi (2007-2009)", **Millî Folklor,** 22, S 85, ss. 205-211.

ZAN, B. U. (2012). Türkiye'de Bilim Dallarında Karşılaştırmalı Bibliyometrik Analiz Çalışması. Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

ZENCİR, E. ve KOZAK, N. (2012). "Sosyal Bilimler Enstitü Dergilerinde Yayımlanan Turizm Makalelerinin Bibliyometrik Profili (2000-2010)", *VI. Lisansüstü Turizm Öğrencileri Araştırma Kongresi Bildiri Kitabı* içinde ss. 673-682, Antalya.

MİLLÎ EĞİTİM ● Cilt: 51 ● Bahar/2022 ● Sayı: 234, (1613-1638)

GENİŞ ÖLÇEKLİ DEĞERLENDİRMELERDE OLASI DEĞERLERİN KULLANIMINA İLİŞKİN BİR ÖNERİ: GRİ İLİŞKİ ANALİZİ

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Seher YALÇIN[1], Ömay ÇOKLUK BÖKEOĞLU[2]

1 Doç. Dr., Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Anabilim Dalı, yalcins@ankara.edu.tr, ORCID: 0000-0003-0177-6727.

2 Prof. Dr., Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Anabilim Dalı, cokluk@education.ankara.edu.tr, ORCID: 0000-0002-3879-9204.

Geliş Tarihi: 08.11.2020 **Kabul Tarihi:** 19.03.2021 **DOI:** 10.37669 milliegitim.823202

Öz: Bu çalışmada, Türkiye'nin de katıldığı geniş ölçekli uygulamalardan biri olan PISA (Programme for International Student Assessment) 2015 uygulamasına katılan Türk öğrencilerin fen bilimleri okuryazarlığı, matematik okuryazarlığı ve okuma becerisi alanlarındaki başarı puanı için sunulan 10 olası değerin (plausible value) başarı puanı olarak nasıl ele alınması gerektiğine karar vermedeki belirsizlik ele alınmıştır. Bu belirsizliğin Gri İlişki Analizi aracılığıyla çözülebilmesi için, PISA 2015 uygulamasına katılan Türk öğrencilerin fen bilimleri okuryazarlığı, matematik okuryazarlığı ve okuma becerisi alanlarındaki 10 olası değerinden üretilen gri ilişki dereceleri ve bunların olası değerlerle ilişkileri incelenmiştir. Korelasyonel nitelikte olan bu çalışmaya PISA 2015 Türkiye uygulamasına katılan tüm öğrenciler (N=5895) dâhil edilmiş ve fen bilimleri okuryazarlığı, matematik okuryazarlığı ve okuma becerisi başarı puanları kullanılmıştır. Veriler, betimsel istatistikler, gri ilişki analizi (GİA), Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı ve bağımsız örneklemler t-testi kullanılarak çözümlenmiştir. Analizler sonucu, üç beceri alanında da, öğrencilerin olası 10 okuma puanından kestirilen gri ilişki derecesi ile olası değerler arasındaki ilişkilerin, olası değerlerin kendi aralarındaki ilişkilerden daha yüksek ve manidar olduğu tespit edilmiştir. Bu araştırmanın bulguları, araştırmacıların GİA ile 10 olası değerden tek bir değer üreterek kullanılmasının bu değerlerden herhangi birini kullanmaktan daha iyi sonuçlar elde edildiğini göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: olası değerler, gri ilişki analizi, PISA

A RECOMMENDATION TO USE OF PLAUSIBLE VALUES IN LARGE-SCALE ASSESSMENTS: THE GREY RELATIONAL ANALYSIS

Abstract:

10 plausible values are presented for the achievement scores in the fields of science literacy, mathematics literacy and reading in the PISA 2015 (Programme for International Student Assessment) which is one of the large scale assessments and in which Turkey also participates. This study aimed at examining the uncertainty regarding how these 10 plausible values to tackle for the Turkish students participating in PISA 2015. In order to solve this uncertainty through Grey Relationship Analysis, the grey relational degrees produced from 10 plausible values in the fields of science literacy, mathematics literacy and reading skills of Turkish students in the PISA 2015 and their relations with the plausible values were examined. All students who participated in the PISA 2015 in Turkey (N=5895) were included in this correlational study and science literacy, mathematics literacy and reading achievement scores were used. The data were analysed using descriptive statistics, Grey Relational Analysis (GRA), Pearson Moment Correlation Coefficient and independent samples t-test. As a result of the analysis, it was determined that the relationships between the grey relational level predicted from the 10 plausible reading points of the students and the plausible values were higher and more significant than the relationship among the plausible values in all three skill areas. The findings of this study show that using the single value produced by the researchers among 10 plausible values via GRA provides better results than using any of these values.

Keywords: plausible values, grey relational analysis, PISA

Giriş

Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (Programme for International Student Assessment-PISA), Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü (Organisation for Economic Co-operation and Development-OECD) tarafından üçer yıllık döngüler h**â**linde uygulanan ve temelde 15 yaş grubundaki öğrencileri fen bilimleri okuryazarlığı, matematik okuryazarlığı ve okuma becerisi alanlarında değerlendiren bir **çalışmadı**r (EARGED, 2010). PISA sonuçlarına göre, ülkeler eğitim politikalarında ve eğitim programlarında reformlar gerçekleştirmekte ve eğitim sistemlerine ilişkin önemli kararlar vermektedirler (Aloisi & Tymms, 2017; Hamilton, 2003; Yang & Fan, 2019). PISA'da, hem ülkelerin karşılaştırıldığı genel sonuçlar hem de ülke bazlı ayrıntılı veriler araş-

tırmacıların kullanımına sunulmaktadır. Öğrencilerin fen bilimleri okuryazarlığı, matematik okuryazarlığı ve okuma becerisine ilişkin alt test puanları; "olası değerler (OD) ya da olası puanlar (plausible values)" olarak sunulmakta, bir diğer deyişle bu alanlara ilişkin tek bir başarı puanı sunulmamaktadır. Ayrıca daha önceki PISA uygulamalarında her alan için beş olası değer sunulurken, 2015 uygulamasında ilk kez, alan başına 10 değer olmak üzere, üç alt test için toplam 30 olası değer açıklanmıştır. Bu durum her bir öğrencinin başarı göstergesi olarak 10 tane fen bilimleri okuryazarlığı, 10 tane matematik okuryazarlığı ve 10 tane okuma becerisi olası değeri olduğu anlamına gelmekte, özellikle analiz yapılacak yazılımın olası değerlerin tümünün kullanılması konusunda yetersiz olması gibi durumlarda, araştırmacılar için hangi değer ya da değerlerin başarı puanı/yetenek tahmini olarak seçilip kullanılacağına karar vermek, bir belirsizlik oluşturmaktadır.

PISA uygulamalarında olası değerler hesaplanırken bir öğrencinin yeteneğini doğrudan tahmin etmek yerine, öncelikle öğrencinin yeteneği için bir olasılık dağılımı tahmin edilir. Bir başka deyişle, yetenek için bir nokta tahmini elde etmek yerine, öğrencinin yeteneğinin olası değer tahminleri elde edilmektedir. Olası değerler, evren özelliklerini tahmin etmek için kullanılabilir ve yeteneğin nokta tahmininden daha iyi bir performans ortaya koyacağı da açıktır (Wu, 2005). Olası değerler, bir öğrencinin yeteneği için bu tahmin edilen dağılımdan rastgele çekilir ve böylelikle de dağılım sonsal (posterior) olur. Olası değerler, öğrencinin sonsal dağılımından rastgele çekildiği için de, bu değerlerden herhangi birinin öğrencinin yeteneğini raporlamada bireysel öğrenci puanı olarak kullanılmasının uygun olmadığı vurgulanmaktadır (Arıkan, Özer, Şeker, & Ertaş, 2020; Wu, 2005). Bir sınavda iki öğrencinin aynı ham puana sahip olduğu varsayıldığında, olası değerlerin sonsal dağılımdan rastgele çekilen değerler olduğu bilgisi, bu iki öğrencinin olası puanlarının farklı olma olasılıklarının bulunduğu sonucuna götürecektir.

Araştırmacıların öğrenci başarılardan söz edebilmek, farklı paket programlarında, farklı istatistiksel analizler yapabilmek için bu olası değerlerden bazen tek bir puana ulaşması ve bu puanla çalışması gerekmektedir. Ancak yukarıda da söz edildiği üzere Wu (2005), olası değerlerden herhangi birinin rastgele seçilerek başarı puanı olarak kullanılmasının ya da olası değerlerden bir ortalama hesabına gidilerek bunun kullanımı gibi yöntemlere başvurmanın uygun olmadığı yönünde uyarılarda bulunmaktadır. Bu durum araştırmacılarda kararsızlık oluşturmakta ve farklı çalışmalarda farklı çözümlere yöneldiklerine rastlanmaktadır. Örneğin alanyazında farklı yıllarda PISA verileri ile yapılan çalışmalar incelendiğinde, bazı çalışmalarda (Agasisti, Avvisati, Borgonovi & Longobardi, 2018; Coertjens, Boeve-De Pauw, De Maeyer & Van Petegem, 2010; LaRoche & Cartwright, 2010; Sousa, Park & Armor, 2012; Ziya, Doğan & Kelecioğlu, 2010) ilk olası değer (OD1) kullanılırken, diğer başka bazı çalışmalarda ise (González De San Román & De La Rica, 2016; Koğar, 2015; Spiezia, 2010; Uysal, 2015) analizlerin beş olası değerin tümü için tekrarlı olarak yapıldığı görülmektedir.

OECD (2012) de, olası değerlerin herhangi birinin kullanılmamasını ya da ortalamasının alınmamasını, her biri için analizlerin ayrı ayrı yapılmasını ve çıkan sonuçların ortalamasının alınmasını önerirken, alanyazında çalışmaların sıklıkla ilk olası değer üzerinden yürütüldüğüne rastlanabilir. Bazı çalışmalarda (Jerrim, Lopez-Agudob, Marcenaro-Gutierrezb & Shurea, 2017; Spiezia, 2010) bunun gerekçesi olarak hangi olası değer kullanılırsa kullanılsın, elde edilen sonuçların birbirine çok yakın olduğu öne sürülmüştür. Ayrıca, olası değerlerin ortalamasını kullanmanın, olası değerlerden birini kullanmaktan daha ciddi problem yarattığı da belirtilmektedir (Rutkowski, Gonzalez, Joncas & von Davier, 2010, s. 146). Ancak, yapılan çalışmalarda aynı beceri alanında farklı olası değerlere göre istatistiksel sonuçların farklılaştığı da görülmektedir (Arıkan ve diğ., 2020, s. 52). Bu durum da araştırmacıların herhangi bir olası değeri seçmesinin de uygun olmadığını göstermektedir. Ek olarak, bazı çalışmalarda kullanılan analizlerin doğası da 10 farklı değer için analizlerin tekrarlanıp ardından çıkan sonuçların ortalamasının alınmasına olanak sağlamayabilir ya da bu durum pratik olmayabilir. Hiyerarşik doğrusal modelleme gibi bazı analizler için kullanılan paket programlar, bağımlı değişken için 10 olası değer tanımlamasına izin verirken çok düzeyli gizil sınıf modelleri gibi bazı olasılık temelli analizlerde bu durum mümkün olmayabilir. Örneğin, PISA 2015 uygulamasına katılan tüm ülkeleri fen bilimleri okuryazarlığı açısından sınıflara ayırmak isteyen bir araştırmacı, her olası değer için analizleri tekrarladığında, sınıf sayısının ya da ülkelerin o sınıfta yer alma olasılığının değişme durumuyla karşılaşabilir. Bu gibi durumlarda araştırmacılar 10 olası değerden birini ya da olası değerlerin ortalamasını alma yoluna başvurabilmektedir. Ancak çalışmalarda farklı uygulamalara başvurulması bile başlı başına bir belirsizlik yaşandığına ilişkin gösterge olarak kabul edilebilir.

Alanyazın incelendiğinde, bu tür belirsizlik durumlarında Gri Sistem Teorisi'nin kullanılabileceği belirtilmektedir. Gri Teori ya da Gri Sistem Teorisi (GST), temelleri ilk kez 1982 yılında Ju-long Deng tarafından "Systems & Control Letters" adlı uluslararası bir dergide yayınlanan "Gri Sistemlerin Kontrol Problemleri" adlı makale ile atılmış olan bir teoridir (Ju-Long, 1982). Bu makalenin ardından Deng aynı yıl, Huazhong Bilim ve Teknoloji Üniversitesi Dergisi'nde Çince bir makale daha yayınlamış ve disiplinlerarası bir teori olan Gri Sistem Teorisi dünyanın her yerinden, aralarında tanınmış bilim insanlarının da bulunduğu büyük bir grubun dikkatini çekmiştir. Ardından, Gri Sistem Teorisi ile ilgili araştırmalara birçok genç bilim insanı da aktif olarak katılmış ve yürütülen bu çalışmalarla konunun kuramsal temelleri daha da güçlendirilmiştir. Bu araştırmalardan elde edilen heyecan verici sonuçlar farklı uygulama alanlarında kullanılmış ve yürütülen bu başarılı uygulamalar uluslararası ölçekte, öğrenme dünyasının dikkatini çekmiştir. GST'nin araştırılması ve uygulanması ile ilgili olarak Çin, Amerika Birleşik Devletleri (ABD), İngiltere, Almanya, Japonya, Avustralya, Kanada, Avusturya, Rusya, Türkiye, Hollanda, İran ve diğer başka ülkelerde de yürütülmüş ya da yürütülmekte olan çok sayıda bilimsel araştırma (örn. Ayrıçay, Özçalıcı, & Kaya, 2013; Delgado, & Peru, 2017; Liu ve Lin, 2011; Pan, Jian, & Liu, 2019; Panda, Sahoo, & Rout, 2016) bulunmaktadır.

Gri Sistem Teorisi, adından da anlaşılacağı üzerine "gri" üzerine kuruludur. Bu nedenle de öncelikle "gri"nin ne anlama geldiği üzerinde durulması yararlı olacaktır. Aslında hayattaki birçok olay, işlem ve süreç ne tam siyah, ne de tam beyazdır. Modellerin kurulması ve kararların verilmesi, çoğu zaman eksik bir takım bilgiler ve bazı kabuller (sayıltılar) temelinde olur. GST'nin ortaya çıkış felsefesi aslında tam da bu fikre dayanmaktadır. Bir sistemin parametreleri, bu parametreler arasındaki ilişkiler, sistemin işleyiş yapısı ve şeklinin belirsiz olduğu durumlar gri sistemlerin en karakteristik özellikleridir (Üstünışık, 2007). "Gri" sözcüğü, bir sistemde tam olarak bilinmeyen bir bilginin varlığını ifade etmek için kullanılır. Bilgiye tam anlamıyla sahip olunan durumlar "beyaz", hiçbir bilginin bulunmadığı durumlar ise "siyah" ile tanımlanır. Bu durumda "gri", kolayca tahmin edilebileceği üzere, kısmen bilinen-kısmen bilinmeyen bilgiyi ifade eder. Bir başka deyişle, eksik ya da tamamlanmamış bir bilginin varlığı söz konusudur. Dolayısıyla böyle bir durumda amaçlananın da sistemde "siyah" durumda olan bilginin "gri" hâle getirilmesi olduğu söylenebilir (Lin, Mian-Yun ve Sifeng, 2004; Liu ve Lin, 2006). Gri bilginin ne olduğunu somutlaştırmak için şöyle bir örnek verilebilir: X kişisinin boyunun "yaklaşık 180 cm" olarak ifade edildiği bir cümlede, "yaklaşık" ifadesi kişinin boyunu tanımlamakta "yetersiz" olduğundan, bu cümle "gri" bilgi içermektedir (Çelebi, 2008). Bu doğrultuda Gri Sistem, kesin olmayan, eksik, tamamlanmamış bilgiler içeren bir gerçek dünya sistemi olarak tanımlanabilir.

Erden ve Ceviz (2015), GST'nin, kısmen bilinen-kısmen bilinmeyen bilgilere ya da değişkenlere sahip sistemleri çözümleyebilme yeteneğinden dolayı oldukça popüler olduğunu vurgulamaktadır. GST özellikle gitgide daha da karmaşıklaşan sistemlerin analiz edilebilmesinde ve modellenebilmesinde tamamlanmamış veya eksik bilgiye sahip küçük örneklemlerde, dağılımla ilgili özel herhangi bir şart da gerektirmemesinden dolayı rahatlıkla kullanılabilmektedir (Aydemir, Bedir ve Özdemir, 2013). Bu avantajları, endüstriyel, sosyal ve askeri sistemler, eğitim, çevre ve ekoloji, trafik uygulama sistemleri ile yönetim ve organizasyon, ekonomi gibi birçok farklı alanda uygulanma olanağına sahip olmasını sağlamıştır (Aydemir ve diğ., 2013). GST, yukarıda da vurgulandığı üzere, belirsizliğin sayısallaştırılmasında kullanılan alternatif yöntemlerden biridir ve araştırma ve uygulama metodolojisi olarak "Gri tahmin", "Gri ilişki analizi", "Gri karar verme" ve "Gri modelleme" gibi farklı başlıklar altında toplanmıştır (Aydemir ve diğ., 2013). Ancak bu çalışmada Gri İlişki Analizi (GİA) kullanıldığından, yalnızca bununla ilgili açıklamalara yer verilmiştir.

GİA, bir derecelendirme, sınıflama ve karar verme tekniğidir (Lin ve diğ., 2004; Liu ve Lin, 2011; Wen, 2004). Chan ve Tong (2007) da benzer bir tanımlama ile eksik ve yetersiz bilginin bulunduğu karar verme problemlerinde, seçme, sıralama ve değerlendirme yapan çok kriterli bir karar verme yöntemi olduğuna işaret etmektedir. GİA, çok kriterli karar verme problemlerinin analizinde, karar sürecinde yol gösterici olarak kullanılmaktadır (Karadağ-Albayrak, 2015). Çok kriterli karar verme aslında birçok alternatif, seçenek, eylem, politika ve aday arasından en iyisini seçmeyi amaçlar (Kuo

Taho, & Huang, 2008, 80). GİA, eksik ya da tamamlanmamış bilgilerin mevcut olduğu, çok faktörlü (parametreli) elemanlardan oluşan sistemlerin belli yöntemlerle analizine olanak sağlar (Karadağ-Albayrak, 2015). Sonuç olarak GİA'nın, kısıtlı bilginin bulunduğu, az sayıda verinin olduğu, diğer analizlere ilişkin varsayımların karşılanmasının güç olduğu durumlarda sistemler hakkında karar vermeyi sağlayan, kolay, kullanışlı, yüksek performanslı bir analiz tekniği olduğu ifade edilebilir.

Gri İlişki Analizi ile ilgili hem yurtdışında hem de yurtiçinde yapılmış çok sayıda çalışma bulunmaktadır. Yurtiçinde yapılan çalışmalardan bazı örnekler incelendiğinde; Özdemir ve Deste (2009) tarafından otomotiv sektöründe tedarikçi seçimi, Yılmaz ve Güngör (2010) tarafından farklı sertliklerde optimum takım tutucusunun belirlenmesi, Uçkun ve Girginer (2011) tarafından Türkiye'deki kamu ve özel bankaların performanslarının belirlenmesi, Elitaş, Eleren, Yıldız ve Doğan (2012) tarafından sigorta şirketlerinin performanslarının belirlenmesi, Baş ve Çakmak (2012) tarafından işletmelerde finansal başarısızlığın belirlenmesi, Çakmak, Baş ve Yıldırım (2012) tarafından bir işletmede karşılaşılan üretim hatalarının incelenmesi, Ayrıçay ve diğerleri (2013) tarafından finansal kıyaslama aracı olarak kullanılması, Bektaş ve Tuna (2013) tarafından Borsa İstanbul Gelişen İşletmeler Piyasası'nda işlem gören firmaların performanslarının ölçümü, Büyükgebiz (2013) tarafından ülke performanslarının değerlendirilmesi, Doğan (2013) tarafından banka performansının ölçülmesi, Şişman ve Eleren (2013) tarafından en uygun otomobilin seçimi, Tayyar, Akcanlı, Genç ve Erem (2014) tarafından Borsa İstanbul'a (BİST) kayıtlı bilişim ve teknoloji alanında faaliyet gösteren işletmelerin finansal performanslarının değerlendirilmesi, Karaatlı, Ömürbek, Budak ve Dağ (2015) tarafından yaşanabilir illerin sıralanması, Tektaş (2014) tarafından öğretim elemanı performans değerlendirmesi, Sarar, Uğur ve Akbıyıklı (2017) tarafından uluslararası ihaleler için iş geliştirme elemanı seçimi, Şengül ve Şengül (2017) tarafından akademik performans değerlendirmesi gibi konular etrafında toplandığı ve iktisadi ve idari bilimlerin işletme, ekonomi, iktisat gibi alanlarında ya da endüstri mühendisliği vb. alanlarda daha fazla kullanıldığı görülmektedir. Bu çalışmaların bir kısmında GİA, nedensellik analizi, trend analizi, ridit analizi, uyum analizi gibi farklı analizlerle de karşılaştırılarak incelenmiştir. Ancak neredeyse tüm çalışmaların seçme, sıralama, performans belirleme gibi amaçlara yönelik olduğu net olarak görülmektedir. Bu çalışmalardan farklı olarak Aydemir ve diğerleri (2013) bir alanyazın taraması yaparak GST ve uygulamalarını konu alan çalışmaları incelemişlerdir. Eğitim ya da ilişkili alanlarda GİA'nın kullanıldığı tek çalışma ise, Tektaş ve Aydın (2014) tarafından yapılan gri ilişkisel analiz ile öğrencilerin teknoloji ve tasarım dersine yönelik tutumlarının incelenmesini konu edinen çalışmadır.

Yurtiçinde yapılan çalışmalar yalnızca yukarıdaki anılanlarla sınırlı değildir. Tarımdan turizme, tekstilden ulaştırma sektörüne kadar farklı alanlarda yapılmış çok sayıda çalışmaya erişebilmek mümkündür. Ancak, alanyazında eğitim alanında tek bir örneği bulunan GİA'nın yine bu alanda kullanımına farklı bir örnek sunmanın da

amaçlandığı bu çalışmada, PISA uygulamasında ortaya çıkan ve araştırmacıların sorun yaşadıkları bir belirsizlik, kararsızlık durumu dikkate alınmıştır. Bu durum da aslında bu araştırmanın gerekçesini ve önemini oluşturmaktadır. Bu çalışma, olası değerlerden hangisinin öğrenci başarı puanı olarak kullanılacağına ilişkin belirsizliğe (griliğe), Gri İlişki Analizi aracılığıyla çözüm önerisi üretmeyi amaçlamaktadır. Bu kapsamda, olası değerlerden üretilen Gri İlişki Derecesi (GİD)'nin olası değerler ile ilişkisi ve kestirimlerdeki standart hataları kıyaslanarak olası değer yerine kullanılabilme durumu ele alınmıştır. Bu amaca yönelik olarak aşağıdaki dört soruya yanıt aranmıştır:

PISA-2015 uygulamasına katılan Türk öğrencilerin fen bilimleri okuryazarlığı, okuma becerisi ve matematik okuryazarlığı alanlarındaki;

1. Olası değerlerine ilişkin betimsel istatistikler nasıldır?
2. Olası değerlerden üretilen gri ilişki derecelerinin ranjları nasıldır?
3. Olası değerler ile üretilen gri ilişki dereceleri arasında manidar ilişkiler var mıdır?
4. Olası değerler ve olası değerlerden üretilen gri ilişki dereceleri puanları cinsiyete göre kıyaslandığında standart hatalar nasıldır?

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren-örneklem, verilerin elde edilmesi ve analizi hakkında bilgilere yer verilmiştir.

Araştırmanın Modeli

Bu çalışma, geniş ölçekli bir araştırma olan PISA'nın 2015 uygulamasına katılan Türk öğrencilerin fen bilimleri okuryazarlığı, okuma becerisi ve matematik okuryazarlığı alanlarındaki olası değerlerinden üretilen gri ilişki dereceleri ve olası değerler ile gri ilişki dereceleri arasındaki ilişkileri incelemeyi amaçlamaktadır. Çalışmada, değişkenler arasındaki ilişkileri çözümleyerek önemli bir olgu anlamaya çalışıldığından keşfedici türde korelasyonel bir çalışmadır (Fraenkel, Wallen & Hyun, 2012).

Evren ve Örneklem

Çalışmaya PISA 2015 Türkiye örnekleminde yer alan tüm öğrenciler dâhil edilmiştir (n=5895). Bu bağlamda çalışmanın evreni, Türkiye'de 2015 yılında 15 yaşındaki tüm öğrencilerdir. Tabakalı örnekleme yaklaşımı ile evrenden 5895 öğrenci örnekleme seçilmiştir. Öğrencilerin 2938'i (%49.80) kız, 2957'si (%50.20) erkektir. Öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıf düzeylerine dağılımları incelendiğinde; 16 öğrencinin (%0.27) yedinci sınıfta, 105 öğrencinin (%1.78) sekizinci sınıfta, 1273 öğrencinin (%21.59) dokuzuncu sınıfta, 4308 öğrencinin (%73.08) 10. sınıfta, 186 öğrencinin (%3.16) 11. sınıfta ve 7 öğrencinin (%0.12) ise 12. sınıfta olduğu belirlenmiştir.

Verilerin Elde Edilmesi ve Analizi

Verilere PISA'nın resmî web sitesinden (http://www.oecd.org/pisa/data/2015database/) ulaşılmıştır. Bu çalışma kapsamında PISA 2015 uygulamasına katılan Türk öğrencilerin tamamının fen bilimleri okuryazarlığı, okuma becerisi ve matematik okuryazarlığı alanlarındaki 10'ar olası değeri ile çalışılmıştır. Verilerin analizinde, araştırmanın birinci alt amacına yönelik olarak, öncelikle PISA 2015 Türkiye uygulamasına katılan 5895 öğrencinin tüm alt testlere ilişkin olası değerlerinin betimsel istatistikleri incelenmiştir. Burada tüm öğrencilere ilişkin olası değerleri sunabilmek mümkün olmadığından, olası değer ranjlarının sunulması uygun bulunmuştur. Araştırmanın ikinci alt amacı için olası değerlerden yararlanarak GİA katsayıları üretilmiş ve GİA katsayılarından da Gri İlişki Dereceleri (GİD) hesaplanmıştır. GİA'nın hesaplanmasında izlenen işlem adımları şunlardır (Kuo ve diğ., 2008; Panda ve diğ., 2016):

1. Veri matrisinin oluşturulması,
2. Verilerin normalizasyonu,
3. Fark matrisinin oluşturulması,
4. Gri ilişki katsayılarının hesaplanması,
5. Gri ilişki derecelerinin hesaplanması

Üçüncü adımdaki, fark matrisi tablosundaki değerlerden yararlanarak GİD katsayıları hesaplanırken, en büyük değer 1, en küçük değer 0 olarak belirlenmektedir. Yani GİD, 0 ile 1 arasında değişen derecelerde yer almakta ve 1'e yaklaşması ele alınan özelliği daha fazla temsil ettiği anlamına gelmektedir. Yukarıdaki işlem adımları izlenerek, her bir öğrencinin her bir olası değeri için üretilen Gri İlişki Dereceleri'nin tamamını sunabilmek mümkün olmadığından, 10 öğrenci için bir örnek sunulmuştur. Ayrıca fen bilimleri okuryazarlığı alt testi için bulgular sunulurken, çalışmanın işlem adımlarını gösteren ayrıntılara yer verilmiş, matematik okuryazarlığı ve okuma becerisi alt testleri için ise 10 olası değer ve 10 GİD örneğinin sunumu ile yetinilmiştir. PISA 2015 uygulaması fen bilimleri alanı odağında olduğundan bu çalışmada da fen bilimleri alanı verilerinin daha ayrıntılı sunulması tercih edilmiştir. Araştırmanın üçüncü alt amacı için, fen bilimleri okuryazarlığı, matematik okuryazarlığı ve okuma becerisi alt testlerinin olası değerleri ile bunlardan üretilen Gri İlişki Dereceleri arasında manidar ilişkiler olup olmadığı, tüm değişkenler normal dağılım gösterdiğinden Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı ile incelenmiştir. Çalışmanın son alt amacına yönelik olarak olası değerler ve olası değerlerden üretilen gri ilişki dereceleri puanları cinsiyete göre kıyaslandığında standart hatalarının nasıl olduğunu tespit etmek için bağımsız örneklemler t-testi yapılmıştır. Verilerin analizinde, öğrenci örneklem ağırlığı kullanılmıştır ve SPSS ve Excel programlarında analizler gerçekleştirilmiştir.

Bulgular

Bu bölümde araştırmanın her bir alt amacına yönelik bulguların sırasıyla sunumuna yer verilmiştir. Tablo 1'de, araştırmanın birinci alt amacına yönelik olarak, öncelikle PISA 2015 Türkiye uygulamasına katılan 5895 öğrencinin fen bilimleri okuryazarlığı, matematik okuryazarlığı ve okuma becerisi alt testlerine ilişkin olası değerlerinin betimsel istatistikleri sunulmuştur.

Tablo 1 incelendiğinde, tüm alt testlerin kendi içerinde olası değer ortalamalarının birbirine oldukça yakın olduğu görülmektedir. En düşük ortalama 414.37 ile matematik okuryazarlığındaki sekizinci olası değere (OD8) ait iken, en yüksek ortalama 426.40 ile okuma becerisindeki beşinci olası değere (OD5) aittir. Standart sapmalar incelendiğinde, fen bilimleri okuryazarlığı alanındaki standart sapmaların diğer alanlardan daha düşük olduğu görülmektedir. Çarpıklık ve basıklık katsayılarının tamamının ise -1 ile +1 aralığında olduğu, bir başka deyişle üç beceri alanında da olası değerlerin normal dağılıma yakın olduğu görülmektedir.

Tablo 1. Öğrencilerin Fen Bilimleri Okuryazarlığı, Matematik Okuryazarlığı ve Okuma Becerisi Olası Değerlerine İlişkin Betimsel İstatistikler

Alt Testler	Olası Değerler	Ortalama	En düşük (Minimum)	En yüksek (Maksimum)	Ranj	Standart Sapma	Çarpıklık Katsayısı	Basıklık Katsayısı
Fen Bilimleri Okuryazarlığı	OD1	422.45	197.72	707.89	510.17	77.13	0.16	-0.26
	OD2	423.14	186.43	728.63	542.20	77.52	0.20	-0.30
	OD3	421.40	196.50	686.67	490.17	77.41	0.17	-0.36
	OD4	422.28	198.72	709.28	510.56	77.67	0.16	-0.31
	OD5	421.93	171.65	689.67	518.02	77.36	0.21	-0.26
	OD6	421.72	182.17	667.48	485.31	78.22	0.18	-0.31
	OD7	421.32	175.35	681.96	506.61	76.81	0.17	-0.27
	OD8	421.03	183.05	691.17	508.12	76.96	0.16	-0.28
	OD9	422.13	187.27	698.49	511.22	77.67	0.19	-0.27
	OD10	421.69	192.05	686.81	494.76	78.09	0.20	-0.30

Matematik Okuryazarlığı	OD1	416.14	133.56	700.85	567.29	81.55	0.08	-0.13
	OD2	415.85	92.30	699.56	607.26	80.86	0.17	-0.06
	OD3	416.28	147.70	666.91	519.21	79.67	0.10	-0.22
	OD4	415.98	155.21	690.20	534.99	80.28	0.13	-0.16
	OD5	416.07	144.27	702.32	558.05	79.75	0.13	-0.17
	OD6	414.94	142.85	715.63	572.78	81.08	0.20	-0.14
	OD7	416.14	143.60	696.41	552.81	80.97	0.16	-0.19
	OD8	414.37	131.04	709.81	578.77	82.45	0.08	-0.19
	OD9	416.41	151.09	702.72	551.63	80.92	0.15	-0.05
	OD10	415.87	163.56	676.22	512.66	79.10	0.15	-0.16
Okuma Becerisi	OD1	425.75	137.57	712.77	575.20	80.77	-0.02	-0.13
	OD2	425.08	135.97	714.36	578.39	80.49	-0.08	-0.05
	OD3	425.26	153.91	689.03	535.12	80.76	-0.08	-0.17
	OD4	425.28	99.950	717.79	617.84	80.88	-0.06	-0.11
	OD5	426.40	60.110	719.73	659.62	80.62	-0.03	-0.01
	OD6	425.64	129.21	694.12	564.91	80.22	-0.01	-0.14
	OD7	424.68	125.63	679.38	553.75	80.11	-0.11	-0.10
	OD8	425.54	155.08	737.95	582.87	79.23	-0.02	-0.07
	OD9	424.95	155.66	720.56	564.90	80.60	-0.04	-0.18
	OD10	425.60	119.93	705.41	585.48	81.28	-0.08	-0.13

Not= OD: Olası Değer

Yine Tablo 1'de, olası değerlerin geniş bir ranja sahip olduğu görülmektedir. Alt testlere ilişkin en düşük (minimum) ve en yüksek (maksimum) olası değerler incelendiğinde, fen bilimleri okuryazarlığı alt testinde en küçük değerin (171.65) beşinci olası değerde (OD5), en yüksek değerin (728.63) ikinci olası değerde (OD2) olduğu görülmektedir. Matematik okuryazarlığı alt testi için en düşük değerin (92.30) ikinci olası değerde (OD2), en yüksek değerin (715.63) altıncı olası değerde (OD6) olduğu görülmektedir. Okuma becerisi alt testinde ise en düşük değerin (60.11) beşinci olası değerde (OD5), en yüksek değerin (737.95) ise sekizinci olası değerde (OD8) olduğu görülmektedir. Alt testlere ilişkin olası değer ranjları incelendiğinde; fen bilimleri okuryazarlığı alt testinde en yüksek ranjın ikinci olası değerde (OD2), en düşük ranjın altıncı olası değerde (OD6), matematik okuryazarlığı alt testinde en yüksek ranjın ikinci olası değerde (OD2), en düşük ranjın ise 10. olası değerde (OD10), Okuma becerisi alt testinde en yüksek ranjın beşinci olası değerde (OD5), en düşük ranjın yedinci olası değerde (OD7) olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin Fen Bilimleri Okuryazarlığı, Matematik Okuryazarlığı ve Okuma Becerisi Olası Değerlerinden Üretilen Gri İlişki Dereceleri

Araştırmanın ikinci alt amacına yönelik olarak, PISA 2015 Türkiye uygulamasına katılan 5895 öğrencinin fen bilimleri okuryazarlığı, matematik okuryazarlığı ve okuma becerisi olası değerlerinden yararlanılarak gri ilişki dereceleri (GİD) hesaplanmıştır. Yukarıda da değinildiği üzere tüm öğrenciler için hesaplanan GİD'in sunulması mümkün olamayacağından, her bir alt test için 10 öğrencinin GİD değerleri örnek olarak sunulmuş, fen bilimleri okuryazarlığı alt testi ise, çalışmanın işlem adımlarının örneklendirilmesi amacıyla ayrıntılı olarak verilmiştir. İlk aşamada Tablo 2'de, 10 öğrencinin fen bilimleri okuryazarlığı alt testine ilişkin olası değerleri yer almaktadır.

Tablo 2. Öğrencilerin Fen Bilimleri Okuryazarlığına İlişkin Olası Değerlerinin Örneklendirilmesi

Öğrenci	OD1	OD2	OD3	OD4	OD5	OD6	OD7	OD8	OD9	OD10
Ö1	387.60	376.49	404.81	394.66	382.17	364.44	412.95	423.00	381.39	415.44
Ö2	352.05	352.09	386.43	321.61	324.88	364.61	356.45	373.91	359.60	313.69
Ö3	403.94	399.10	414.11	363.00	423.87	445.68	410.12	361.74	380.59	359.87
Ö4	331.83	334.57	370.21	353.13	336.08	334.23	304.40	365.33	320.88	313.23
Ö5	414.24	387.44	364.50	391.55	401.25	425.01	375.32	426.66	455.97	394.42
Ö6	395.67	418.30	367.43	374.13	386.66	381.89	370.68	420.43	406.91	410.78
Ö7	391.80	358.56	392.20	346.61	383.08	340.80	367.36	362.88	376.33	356.38
Ö8	348.78	342.85	325.32	340.09	392.03	353.05	368.87	361.64	307.04	375.55
Ö9	276.21	295.65	367.93	325.10	362.63	268.35	328.61	314.52	313.35	327.63
Ö10	414.28	419.96	415.74	416.88	400.30	427.67	418.79	435.64	423.82	408.09

Not: OD: Olası Değer, Ö: Öğrenci

Tablo 2 incelendiğinde, öğrencilerin olası değerlerinin birbirinden oldukça farklılaştığı görülmektedir. Örneğin birinci öğrencinin fen bilimleri okuryazarlığı olası değerleri 364.44 ile 423.00 arasında değişmektedir. 10. öğrencinin ise 400.30 ile 435.64 arasında değişmektedir. Tablo 2'de sunulan ve analizlerin ilk adımı olan "veri matrisinin oluşturulması"nın ardından, analizlerin ikinci adımı olan "veri normalizasyonu" yapılmıştır. Farklı ölçek düzeyine sahip verilerin veya çok geniş ranjlardaki serilerin daha küçük bir aralığa çekilmesi için verilerin standardize edilmesi/normalleştirilmesi gerekir. Bu bağlamda, çalışma kapsamında geniş bir ranja sahip veri seti için standartlaştırma işlemi yapılmıştır. Bu nedenle, önce her bir olası değer için en düşük (minimum) ve en yüksek (maksimum) değerler belirlenmiştir. Ardından ilk olası değerin en yüksek değerinden birinci öğrencinin ilk olası değerinin farkı alınmıştır. Bu işlem

tüm öğrenciler için tekrarlanmıştır. İlk olası değer için bu işlem bittikten sonra aynı süreç ikinci olası değer için yapılmıştır. Bu süreç 10 olası değer ve tüm öğrenciler için tamamlandıktan sonra diğer aşamaya geçilmiştir. İlk olarak her bir olası değerin kendi içinde en yüksek ile en düşük puanı arasındaki fark hesaplanmıştır. İkinci aşamadan elde edilen farklar (olası değeri en yüksek olandan öğrencinin puanı çıkarılarak elde edilen fark), üçüncü aşama için elde edilen farka (her bir olası değerin en yüksek ile en düşük puan arasındaki farka) bölünmüştür. Bu hesaplama sonucu fen bilimleri okuryazarlığı için olası değerlerin normalleştirilmesine ilişkin 10 öğrenciye ait örnek Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. Öğrencilerin Fen Bilimleri Okuryazarlığına İlişkin Olası Değerlerinin Normalleştirilmesi

Öğrenci	OD1	OD2	OD3	OD4	OD5	OD6	OD7	OD8	OD9	OD10
Ö1	0.63	0.65	0.58	0.62	0.59	0.62	0.53	0.53	0.62	0.55
Ö2	0.70	0.69	0.61	0.76	0.70	0.62	0.64	0.62	0.66	0.75
Ö3	0.60	0.61	0.56	0.68	0.51	0.46	0.54	0.65	0.62	0.66
Ö4	0.74	0.73	0.65	0.70	0.68	0.69	0.75	0.64	0.74	0.76
Ö5	0.58	0.63	0.66	0.62	0.56	0.50	0.61	0.52	0.47	0.59
Ö6	0.61	0.57	0.65	0.66	0.59	0.59	0.61	0.53	0.57	0.56
Ö7	0.62	0.68	0.60	0.71	0.59	0.67	0.62	0.65	0.63	0.67
Ö8	0.70	0.71	0.74	0.72	0.58	0.65	0.62	0.65	0.77	0.63
Ö9	0.85	0.80	0.65	0.75	0.63	0.82	0.70	0.74	0.75	0.73
Ö10	0.58	0.57	0.55	0.57	0.56	0.49	0.52	0.50	0.54	0.56

Not= OD: Olası Değer, Ö: Öğrenci

Tablo 3'te öğrencilerin normalleştirilmiş puanları görülmektedir. Normalleştirilen değerler için öncelikle her bir olası değer için en yüksek puan belirlenmektedir. Bir önceki matematiksel hesaplamalar gereği tüm olası değerler için en yüksek değer "1"dir. "1"'den sıra ile Tablo 3'teki normalleştirilen değerler çıkarılarak değerlerin sapması elde edilmiştir. Mutlak farklar veya katsayı farklılıkları olarak da geçen bu işlem, üçüncü adım olan "farklar matrisini" oluşturmak için yapılmaktadır. Elde edilen sonuçlar Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. Öğrencilerin Fen Bilimleri Okuryazarlığına İlişkin Normalleştirilen Olası Değerlerin Sapma Sıralarının/Mutlak Farkların Örneklendirilmesi

Öğrenci	OD1	OD2	OD3	OD4	OD5	OD6	OD7	OD8	OD9	OD10
Ö1	0.37	0.35	0.43	0.38	0.41	0.38	0.47	0.47	0.38	0.45
Ö2	0.30	0.31	0.39	0.24	0.30	0.38	0.36	0.38	0.34	0.25
Ö3	0.40	0.39	0.44	0.32	0.49	0.54	0.46	0.35	0.38	0.34
Ö4	0.26	0.27	0.35	0.30	0.32	0.31	0.26	0.36	0.26	0.25
Ö5	0.42	0.37	0.34	0.38	0.44	0.50	0.40	0.48	0.53	0.41
Ö6	0.39	0.43	0.35	0.34	0.42	0.41	0.39	0.47	0.43	0.44
Ö7	0.38	0.32	0.40	0.29	0.41	0.33	0.38	0.35	0.37	0.33
Ö8	0.30	0.29	0.26	0.28	0.43	0.35	0.38	0.35	0.23	0.37
Ö9	0.15	0.20	0.35	0.25	0.37	0.18	0.30	0.26	0.25	0.27
Ö10	0.42	0.43	0.45	0.43	0.44	0.51	0.48	0.50	0.46	0.44

Not=OD: Olası Değer, Ö: Öğrenci

Analizlerin dördüncü adımı "gri ilişki katsayılarının hesaplanması"dır. Bu aşamada, Tablo 4'teki değerlerden, öncelikle birinci aşamada her bir olası değer için en düşük değer (0) ile en yüksek değer (1) belirlenip bu değerler toplanmıştır. Ardından, ikinci aşamada en yüksek değer ile ayırt edicilik katsayı değeri "0.5" (her bir niteliğe eşit ağırlık vermek için 0.5 olarak alınmıştır) çarpılmıştır. Daha sonra üçüncü aşamada, bu çarpım sonucu sıra ile her bir sapma puanı (Tablo 4'teki) ile toplanmıştır. Dördüncü aşamada ise, birinci aşamada elde edilen toplam, üçüncü aşamada elde edilen çarpım sonucuna bölünmüştür. Çıkan sonuçlar her öğrencinin her olası değeri için gri ilişki katsayılarıdır. 10 öğrenci için elde edilen sonuçlar Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5. 10 Öğrencinin Fen Bilimleri Okuryazarlığına İlişkin 10 Olası Değerin Gri İlişki Katsayısı

Öğrenci	OD1	OD2	OD3	OD4	OD5	OD6	OD7	OD8	OD9	OD10
Ö1	0.57	0.59	0.54	0.57	0.55	0.57	0.52	0.51	0.57	0.52
Ö2	0.62	0.62	0.56	0.68	0.63	0.57	0.58	0.57	0.60	0.67
Ö3	0.55	0.56	0.53	0.61	0.51	0.48	0.52	0.59	0.57	0.60
Ö4	0.66	0.65	0.59	0.62	0.61	0.62	0.66	0.58	0.66	0.67
Ö5	0.54	0.57	0.59	0.57	0.53	0.50	0.56	0.51	0.49	0.55
Ö6	0.56	0.54	0.59	0.59	0.55	0.55	0.57	0.52	0.54	0.53
Ö7	0.57	0.61	0.56	0.63	0.55	0.61	0.57	0.59	0.58	0.60
Ö8	0.63	0.63	0.66	0.64	0.54	0.59	0.57	0.59	0.68	0.57
Ö9	0.77	0.71	0.59	0.67	0.58	0.74	0.62	0.66	0.67	0.65
Ö10	0.54	0.54	0.53	0.54	0.53	0.50	0.51	0.50	0.52	0.53

Not= OD: Olası Değer, Ö: Öğrenci

Tablo 5'te elde edilen her bir öğrenciye ait 10 gri ilişki katsayısının toplanıp 10'a bölünmesiyle de her öğrenci için gri ilişki derecesi hesaplanmıştır. Beşinci ve son adım olan "gri ilişki derecelerinin hesaplanması" aşamasında, 10 öğrenciye ilişkin fen bilimleri okuryazarlığı olası değerleri için GİD sonuçları Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6. 10 Öğrencinin Fen Bilimleri Okuryazarlığına İlişkin 10 Olası Değerin Gri İlişki Derecesi

Öğrenci	Fen bilimleri
Ö1	.55
Ö2	.61
Ö3	.55
Ö4	.63
Ö5	.54
Ö6	.55
Ö7	.59
Ö8	.61
Ö9	.67
Ö10	.52

Not= Ö: Öğrenci

Tablo 6'da 10 öğrencinin 10 olası fen bilimleri okuryazarlığı puanından yararlanılarak oluşturulan gri ilişki dereceleri görülmektedir. Örnek verideki GİD değerlerine göre en başarılı öğrenci dokuzuncu öğrenci iken en başarısız öğrenci onuncu öğrencidir. Tüm öğrenciler için GİD ranjı fen bilimleri okuryazarlığı için .339 ile .855 arasında değişmektedir. Öğrencilerin okuma becerisi ve matematik okuryazarlığı olası değerleri için de aynı süreç izlenmiştir. Okuma becerisi ve matematik okuryazarlığı sonuçları için 10 öğrencinin olası değerleri Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7'de görüldüğü gibi, öğrencilerin okuma becerisi alanındaki 10 olası değer ranjı, örneğin birinci öğrenci için 369.90 ile 458.34 arasında değişmektedir. 10 öğrenci arasından 10 olası değer arasındaki farkın en yüksek olduğu (151.753) öğrenci sekizinci öğrencidir (en az: 307.94, en çok: 459.70). Ayrıca Tablo 7'te görüldüğü gibi, 10 öğrenci için matematik alanında 10 olası değer arasındaki ranjın (424.13 ile 371.38) en az olduğu (52.76) öğrenci 10. öğrencidir. En yüksek puan farkı ise sekizinci öğrenciye aittir. En düşük puan (273.23) ile en yüksek puan (425.22) arasındaki fark 151.99'dur.

Tablo 7. Öğrencilerin Okuma Becerisi ve Matematik Okuryazarlığı Alt Testine İlişkin Olası Değerlerinin Örneklendirilmesi

	Öğrenci	OD1	OD2	OD3	OD4	OD5	OD6	OD7	OD8	OD9	OD10
Okuma	Ö1	414.65	408.15	419.83	426.50	416.16	369.90	458.34	374.83	389.68	402.16
	Ö2	435.99	369.06	369.14	381.86	378.45	379.57	353.68	369.02	399.59	317.83
	Ö3	416.04	389.71	378.18	373.45	446.64	383.76	372.81	328.19	372.98	354.94
	Ö4	376.08	380.24	353.48	335.52	365.44	335.54	287.00	385.47	324.01	316.67
	Ö5	408.90	345.25	311.26	427.61	384.84	386.68	369.77	364.01	460.48	358.19
	Ö6	329.82	392.26	385.64	301.09	327.37	378.23	305.94	373.00	369.08	338.95
	Ö7	463.44	417.94	412.16	414.78	411.39	429.58	405.69	380.10	417.12	408.07
	Ö8	364.84	335.37	382.37	418.52	459.70	346.81	353.39	375.96	307.94	378.91
	Ö9	334.80	310.53	374.29	335.50	388.67	298.60	348.63	383.37	372.87	323.83
	Ö10	451.69	428.96	463.37	430.71	465.21	393.90	422.98	464.52	444.63	401.78
Matematik	Ö1	348.41	314.87	384.87	363.29	358.47	356.02	368.28	397.66	344.85	382.51
	Ö2	301.95	311.00	338.76	290.32	334.39	318.44	296.55	343.10	360.56	359.07
	Ö3	362.45	377.11	340.66	324.00	390.68	415.36	401.54	361.07	337.61	345.18
	Ö4	342.74	305.44	344.78	327.82	311.10	346.05	353.69	344.15	380.79	279.77
	Ö5	401.00	346.50	347.87	370.14	404.92	372.52	369.54	414.72	390.13	399.70
	Ö6	326.26	386.81	332.29	313.13	354.93	319.13	346.94	407.82	337.97	395.71
	Ö7	358.52	359.01	337.39	316.25	369.52	306.77	387.10	277.36	362.09	339.51
	Ö8	301.56	273.23	274.15	315.32	370.28	295.43	425.22	316.90	349.64	337.67
	Ö9	213.35	275.00	330.09	271.50	327.47	222.30	274.22	305.66	268.29	304.03
	Ö10	381.99	383.54	371.92	382.42	378.68	384.16	424.13	394.53	371.38	392.84

Not= OD: Olası Değer, Ö: Öğrenci

Tablo 7'de, iki alanda da 10 öğrenci için sunulan değerler arasındaki farklılıklar dikkati çekmektedir. Fen bilimleri okuryazarlığı alanındaki süreç takip edilerek okuma becerisi ve matematik okuryazarlığı için de gri ilişki katsayıları, her bir öğrenci için toplanıp 10'a bölünmüş ve benzer şekilde her öğrenci için gri ilişki dereceleri hesaplanmıştır. Okuma becerisi ve matematik okuryazarlığında 10 öğrenciye ilişkin GİD sonuçları Tablo 8'de sunulmuştur.

Tablo 8. 10 Öğrencinin Okuma Becerisi ve Matematik Okuryazarlığına İlişkin 10 Olası Değerin Gri İlişki Derecesi

Öğrenci	Okuma	Matematik
Ö1	.51	.56
Ö2	.54	.60
Ö3	.54	.56
Ö4	.57	.59
Ö5	.54	.54
Ö6	.57	.57
Ö7	.50	.58
Ö8	.55	.60
Ö9	.57	.67
Ö10	.49	.53

Not= Ö: Öğrenci

Tablo 8'de 10 öğrencinin olası okuma becerisi ve matematik okuryazarlığı puanlarından yararlanılarak oluşturulan gri ilişki dereceleri görülmektedir. Örnek verideki GİD değerlerine göre okuma becerisinde de matematik alanında da en başarılı öğrenci dokuzuncu öğrenci iken en başarısız öğrenci onuncu öğrencidir. Tüm öğrenciler için GİD ranjı okuma becerisi için .35 ile .96 arasında ve matematik okuryazarlığı için .34 ile .86 arasında değişmektedir.

Öğrencilerin Fen Bilimleri, Matematik Okuryazarlığı ve Okuma Becerisi Alanlarındaki Olası Değerleri ile Gri İlişki Derecesi Arasındaki İlişkiler

Araştırmanın üçüncü alt amacına yönelik olarak, PISA 2015 uygulamasına katılan Türk öğrencilerin fen bilimleri okuryazarlığı, matematik okuryazarlığı ve okuma becerisi alanlarındaki olası değerleri ile çalışma kapsamında üretilen gri ilişki dereceleri arasında ilişkiler her bir alan için ayrı incelenmiştir. Öğrencilerin fen bilimleri okuryazarlığı alanındaki olası değerleri ve hesaplanan gri ilişki derecesi arasındaki ilişkiler Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9. Fen Bilimleri Alanındaki Olası Değerler ile Hesaplanan Gri İlişki Derecesi Arasındaki İlişkiler

Değişkenler	OD1	OD2	OD3	OD4	OD5	OD6	OD7	OD8	OD9	OD10	GİD-OD
OD1	1										
OD2	.88**	1									
OD3	.88**	.88**	1								
OD4	.88**	.89**	.88**	1							
OD5	.88**	.88**	.88**	.88**	1						
OD6	.88**	.88**	.88**	.88**	.88**	1					
OD7	.88**	.89**	.88**	.88**	.88**	.88**	1				
OD8	.88**	.88**	.88**	.88**	.88**	.88**	.88**	1			
OD9	.88**	.88**	.88**	.88**	.88**	.88**	.88**	.88**	1		
OD10	.88**	.89**	.88**	.88**	.88**	.88**	.88**	.88**	.88**	1	
GİD-OD	**.93****	**.93****	**.93****	**.93****	**.93****	**.93****	**.93****	**.93****	**.93****	**.93****	**1**

Not= OD: Olası Değer, GİD: Gri ilişki derecesi, **p<.01

Tablo 9'da görüldüğü gibi, öğrencilerin fen bilimleri okuryazarlığı için kestirilen 10 olası değerin kendi arasındaki ilişkileri .88 ile .89 arasında değişmektedir ve tüm ilişkiler manidardır (p<.01). Öğrencilerin olası 10 fen bilimleri puanından kestirilen Gri ilişki derecesi ile 10 olası değer arasındaki ilişkilere bakıldığında, tüm korelasyonların .93 ve manidar olduğu (p<.01) görülmektedir. Tablo 9'da da görüldüğü gibi öğrencilerin olası 10 fen bilimleri puanından kestirilen Gri ilişki derecesi ile olası değerler arasındaki ilişkiler daha yüksektir. Bu durum, olası değerlerden birini seçmek yerine üretilen gri ilişki derecesine göre yapılacak hesaplamaların daha tutarlı olabileceğine işaret etmektedir. Öğrencilerin okuma becerisi olası değerleri ile gri ilişki derecesi arasındaki ilişkiler Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10. Okuma Becerisi Olası Değerleri ile Gri İlişki Derecesi Arasındaki İlişkiler

Değişkenler	OD1	OD2	OD3	OD4	OD5	OD6	OD7	OD8	OD9	OD10	GİD-OD
OD1	1										
OD2	.84**	1									
OD3	.84**	.84**	1								
OD4	.84**	.84**	.85**	1							
OD5	.84**	.84**	.84**	.84**	1						
OD6	.85**	.84**	.84**	.84**	.84**	1					
OD7	.84**	.84**	.84**	.85**	.85**	.84**	1				
OD8	.84**	.84**	.84**	.84**	.84**	.84**	.84**	1			
OD9	.84**	.84**	.85**	.84**	.84**	.84**	.85**	.84**	1		
OD10	.84**	.84**	.85**	.84**	.84**	.84**	.84**	.84**	.84**	1	
GİD-OD	**.91****	**.91****	**.91****	**.91****	**.91****	**.91****	**.91****	**.91****	**.91****	**.91****	**1**

Not= OD: Olası Değer, Ö: Öğrenci, GİD: Gri ilişki derecesi, **p<.01

Tablo 10'da görüldüğü gibi, öğrencilerin okuma becerisi için kestirilen 10 olası değerin kendi aralarındaki ilişkileri .84 ile .85 arasında değişmektedir ve tüm ilişkiler manidardır (p<.01). Öğrencilerin olası 10 okuma beceri puanından kestirilen gri ilişki derecesi ile 10 olası değer arasındaki ilişkilere bakıldığında, tüm korelasyonların .91 ve manidar olduğu (p<.01) görülmektedir. Tablo 10'da da görüldüğü gibi öğrencilerin olası 10 okuma becerisi puanından kestirilen Gri ilişki derecesi ile olası değerler arasındaki ilişkiler daha yüksektir. Bu durum, olası değerlerden birini seçmek yerine üretilen gri ilişki derecesine göre yapılacak hesaplamaların daha tutarlı olabileceğine işaret etmektedir. Öğrencilerin matematik okuryazarlığı 10 olası değerin kendi arasında ve hesaplanan gri ilişki derecesi arasındaki ilişkiler Tablo 11'de verilmiştir.

Tablo 11. Matematik Okuryazarlığı Olası Değerleri ile Gri İlişki Derecesi Arasındaki İlişkiler

Değişkenler	OD1	OD2	OD3	OD4	OD5	OD6	OD7	OD8	OD9	OD10	GİD-OD
OD1	1										
OD2	.81**	1									
OD3	.81**	.81**	1								
OD4	.81**	.81**	.81**	1							
OD5	.81**	.81**	.81**	.81**	1						
OD6	.82**	.82**	.81**	.81**	.81**	1					
OD7	.82**	.82**	.82**	.81**	.81**	.81**	1				
OD8	.82**	.82**	.81**	.82**	.82**	.82**	.82**	1			
OD9	.82**	.82**	.82**	.82**	.81**	.82**	.82**	.83**	1		
OD10	.81**	.82**	.81**	.81**	.81**	.82**	.81**	.82**	.82**	1	
GİD-OD	**.90****	**.89****	**.90****	**.90****	**.89****	**.90****	**.90****	**.91****	**.90****	**.90****	**1**

Not= OD: Olası Değer, Ö: Öğrenci, GİD: Gri ilişki derecesi, **p<.01

Tablo 11'de görüldüğü gibi, öğrencilerin matematik okuryazarlığı için kestirilen 10 olası değerin kendi arasındaki ilişkileri .81 ile .83 arasında değişmektedir ve tüm ilişkiler manidardır (p<.01). Öğrencilerin olası 10 matematik okuryazarlığı puanından kestirilen Gri ilişki derecesi ile 10 olası değer arasındaki ilişkilere bakıldığında, korelasyonların .89 ile .91 arasında değiştiği ve tamamının manidar olduğu (p<.01) görülmektedir. Tablo 11'de de görüldüğü gibi öğrencilerin olası 10 matematik okuryazarlığı puanından kestirilen Gri ilişki derecesi ile olası değerler arasındaki ilişkiler daha yüksektir. Bu durum, olası değerlerden birini seçmek yerine üretilen gri ilişki derecesine göre yapılacak hesaplamaların daha tutarlı olabileceğine işaret etmektedir.

Öğrencilerin Üç Beceri Alanlarındaki Olası Değerleri ve GİD Puanlarını Cinsiyete Göre Karşılaştırma

Öğrencilerin üç beceri alanlarındaki olası değerleri ve olası değerlerden üretilen gri ilişki dereceleri puanları cinsiyete göre kıyaslandığında standart hatalarının nasıl olduğunu tespit etmek için bağımsız örneklemler t testi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 12'de sunulmuştur.

Tablo 12. Olası Değerler ve Gri İlişki Derecesi Puanlarının Cinsiyete Göre Ortalamalarının Kıyaslanması

	Olası değerler	Kadın (SH)	Erkek (SH)	Ortalamalar arasındaki fark (SH)	t	Eta-kare
Fen Bilimleri	OD1	429.36 (.12)	421.81 (.12)	7.54 (.16)	46.07**	.00
	OD2	429.17 (.11)	424.39 (.12)	4.78 (.16)	29.11**	.00
	OD3	428.58 (.12)	421.01 (.12)	7.57 (.16)	45.96**	.00
	OD4	428.23 (.12)	423.52 (.12)	4.71 (.17)	28.53**	.00
	OD5	429.47 (.12)	421.83 (.12)	7.64 (.16)	46.55**	.00
	OD6	428.74 (.12)	422.62 (.12)	6.12 (.17)	36.93**	.00
	OD7	428.17 (.11)	421.42 (.12)	6.65 (.16)	40.60**	.00
	OD8	428.31 (.11)	421.17 (.12)	7.14 (.16)	43.74**	.00
	OD9	428.87 (.12)	422.75 (.12)	6.12 (.17)	36.97**	.00
	OD10	427.74 (.12)	422.76 (.12)	4.98 (.17)	30.00**	.00
	GİD-OD	.53 (.00)	.53 (.00)	.00 (.00)	42.91**	.00
Matematik	OD1	416.47 (.12)	425.22 (.12)	-8.75 (.17)	-51.02**	.00
	OD2	417.38 (.12)	423.51 (.12)	-6.13 (.17)	-35.88**	.00
	OD3	418.44 (.12)	423.91 (.12)	-5.48 (.17)	-32.72**	.00
	OD4	417.53 (.12)	423.32 (.12)	-5.79 (.17)	-34.18**	.00
	OD5	416.64 (.12)	424.19 (.12)	-7.55 (.17)	-44.87**	.00
	OD6	417.40 (.12)	422.40 (.12)	-4.99 (.17)	-29.10**	.00
	OD7	419.34 (.12)	422.02 (.12)	-2.68 (.17)	-15.60**	.00
	OD8	416.91 (.12)	421.17 (.12)	-4.26 (.17)	-24.63**	.00
	OD9	416.71 (.12)	425.35 (.12)	-8.63 (.17)	-50.54**	.00
	OD10	418.43 (.12)	422.67 (.12)	-4.25 (.17)	-25.36**	.00
	GİD-OD	.51 (.00)	.51 (.00)	.00 (.00)	36.63**	.00
Okuma Becerisi	OD1	442.22 (.12)	415.47 (.12)	26.75 (.17)	158.06**	.03
	OD2	443.81 (.12)	412.14 (.12)	31.67 (.17)	188.48**	.04
	OD3	440.34 (.12)	415.36 (.12)	24.99 (.17)	147.33**	.02
	OD4	441.41 (.12)	416.21 (.12)	25.19 (.17)	148.28**	.02
	OD5	443.70 (.12)	415.53 (.12)	28.7 (.17)	167.32**	.03
	OD6	443.05 (.12)	414.11 (.12)	28.94 (.17)	171.88**	.03
	OD7	441.65 (.12)	414.00 (.12)	27.64 (.17)	164.17**	.03
	OD8	442.42 (.12)	413.48 (.12)	28.93 (.17)	173.54**	.03
	OD9	441.29 (.12)	413.95 (.12)	27.35 (.17)	161.17**	.03
	OD10	442.57 (.12)	414.14 (.12)	28.43 (.17)	167.09**	.03
	GİD-OD	.49 (.00)	.52 (.00)	-.03 (.00)	-176.03**	.03

Not= SH: Standart hata, OD: Olası değer, GİD: Gri ilişki derecesi, **p<.01

Tablo 12'de görüldüğü gibi, üç beceri alanındaki her bir olası değer ve bu olası değerlerden hesaplanan GİD puanlarının cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir ($p<.01$). Öğrencilerin cinsiyete göre ortalama puanlarına ilişkin standart hatalar üç beceri alanında da birbirine oldukça yakın (.11 ile .12) ve GİD puanları için hesaplanan standart hata değerlerinden (.00) daha yüksektir. Eta-kare değerleri incelendiğinde ise istatistiksel olarak anlamlı olan bu farkların pratik etkisinin fen bilimleri ve matematik alanında olmadığı, okuma becerisinde ise oldukça az olduğu göz önünde bulundurulduğunda, gruplar arasındaki istatistiksel açıdan anlamlı olan bu farkların örneklem büyüklüğünün fazla olmasından kaynaklı olabileceği düşünülmektedir.

Sonuç ve Tartışma

Bu çalışmada, hem eğitim bilimleri alanında çok bilinmeyen GİA'nın bir örnek üzerinden uygulamalı olarak tanıtılması hem de olası değerlerden hangisinin öğrenci başarı puanı olarak kullanılacağına ilişkin belirsizliğe (griliğe), Gri İlişki Analizi aracılığıyla çözüm önerisi üretmek amaçlanmıştır. Araştırmacılar, GİA'yı kesin olmayan durumlarda, çok kriterli karar verme problemlerinin analizinde, karar sürecinde yol gösterici (Karadağ-Albayrak, 2015) ve bir derecelendirme, sınıflama ve karar verme tekniği olarak (Lin ve diğ., 2004; Liu ve Lin, 2011; Wen, 2004) kullanabilirler. Dağılımla ilgili özel herhangi bir şart gerektirmemesi de kullanımını ayrıca kolaylaştırmaktadır. Bu çalışmanın ayrıca, geniş ölçekli PISA 2015 uygulamasına katılan Türk öğrencilerin fen bilimleri, okuma ve matematik alanlarındaki 10 olası değerinden üretilen gri ilişki derecelerinin olası değerler ile ilişkisi ve kestirimlerdeki standart hataları kıyaslanarak olası değer yerine kullanılabilme durumu ele alınmıştır. PISA sonuçlarına göre, ülkeler eğitim politikalarında ve eğitim programlarında reformlar gerçekleştirmekte eğitim sistemlerine ilişkin önemli kararlar vermektedirler (Aloisi & Tymms, 2017; Hamilton, 2003; Yang & Fan, 2019). Bu bağlamda, PISA sonuçlarına göre elde edilen puanların doğru bir şekilde kullanılması ve yorumlanması önem taşımaktadır. Bu çalışmanın hem eğitim bilimleri alanında başka araştırmacılara GİA'yı tanıtması hem de olası değerlerden hangisinin kullanılmasına yönelik bir çözüm önerisi üretmesi bakımından alana ve araştırmacılara katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

PISA 2015 uygulamasında daha önceki uygulamalarda, beş olası değer sunulurken ilk kez, her bir alt test için 10 tane olmak üzere, "olası değerler", başarı puanı kestirimleri sunulmuştur. Bu durum, farklı paket programlarında, farklı istatistiksel analizler yapabilmek için bu olası değerlerden bazen tek bir puana ulaşılması ve bu puanla çalışılması gerektiğinde araştırmacılar için hangi değer ya da değerlerin başarı puanı olarak seçilip kullanılacağını belirleme sorununu doğurmakta ve araştırmacıları hangi puanın seçilip kullanılacağı konusundaki belirsizliklerini daha da arttırmaktadır. Bu duruma bir çözüm önerisi sunmak için yapılan analizler sonucunda, ilk olarak gri ilişki derecelerinin nasıl hesaplandığı 10 öğrencinin fen bilimleri puanı üzerinden aşama aşama gösterilmiştir. Öğrenci bazında üç alandaki 10 olası değerin ranj değişimi, okuma alanında en geniş, matematik alanında ise en küçük olduğu saptanmıştır. Tüm

öğrenciler için hesaplanan GİD'e ilişkin her bir alandaki ranj değerleri incelendiğinde, yine okuma becerilerinde en geniş ranjın olduğu tespit edilmiştir. Ancak GİD açısından en düşük ranj fen bilimleri okuryazarlığı alanındadır. Ranj açısından, GİD sonuçları ile ham veri sonuçları kıyaslandığında okuma becerilerindeki sonuçlar tutarlı iken fen bilimleri okuryazarlığı ve matematik okuryazarlığı alanlarında tutarlı olmadığı tespit edilmiştir.

PISA 2015 uygulamasına katılan Türk öğrencilerin fen bilimleri, matematik okuryazarlığı ve okuma becerisi alanlarındaki 10 olası değeri ile bunlardan üretilen gri ilişki dereceleri arasındaki ilişkiler incelendiğinde, üç beceri alanında da, öğrencilerin olası 10 okuma puanından kestirilen gri ilişki derecesi ile olası değerler arasındaki ilişkiler, olası değerlerin kendi aralarındaki ilişkilerden daha yüksek ve manidar bulunmuştur. Bu durum, olası değerlerden birini seçmek yerine üretilen gri ilişki derecesine göre yapılacak hesaplamaların daha tutarlı olabileceğine işaret etmektedir. Hem olası değerlerin kendi aralarında hem de üretilen GİD ile en yüksek ilişkileri incelendiğinde, fen bilimleri okuryazarlığı alanında en yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu durum GİD açısından fen bilimleri okuryazarlığının ranjının küçük olması ile de ilişkili olabilir. Hem olası değerlerin kendi aralarında hem de üretilen GİD ile en düşük ilişkileri ise matematik okuryazarlığı alanındadır. Yani, öğrencilerin matematik okuryazarlığı olası puanlarının birbiriyle daha tutarsız olduğu yorumu yapılabilir.

Üç beceri alanındaki her bir olası değer ve bu olası değerlerden hesaplanan GİD puanlarının cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir ancak eta-kare değerleri incelendiğinde ise istatistiksel olarak manidar olan bu farkların pratik etkisinin fen bilimleri ve matematik alanında olmadığı, okuma becerisinde ise oldukça az olduğu görülmüştür. PISA 2015 Türkiye sonuçlarına ilişkin raporlarda ise, öğrencilerin fen bilimleri ve matematik okuryazarlığı puanlarında cinsiyete göre anlamlı fark yokken okuma puanlarında cinsiyete göre manidar fark olduğu tespit edilmiştir (OECD, 2016; Özgürlük, Ozarkan, Arıcı ve Taş, 2016). Bu bulgular, etki büyüklüğü sonuçlarıyla değerlendirildiğinde tutarlı olduğu ifade edilebilir. Ayrıca, öğrencilerin cinsiyete göre ortalama puanlarına ilişkin standart hatalar üç beceri alanında da birbirine oldukça yakın ve GİD puanları için hesaplanan standart hata değerlerinden daha yüksektir. Sonuç olarak, yapılan analizlerin sınırlılığında, araştırmacıların GİA ile 10 olası değerden üretilen tek bir değeri kullanmasının, bu değerlerden herhangi birinin seçilerek kullanılmasından daha iyi sonuçlar verdiği ortaya konulmuştur. Ancak burada dikkat edilmesi gereken nokta, eğer kullanılacak istatistiksel teknik (hiyerarşik doğrusal modelleme gibi), bağımlı değişken için 10 olası değerin de eşzamanlı kullanımına olanak veriyorsa, alanyazında da (Arıkan ve diğ., 2020; OECD, 2012; Wu, 2005) önerildiği gibi, elbette ki 10 olası değerin tümünü hesaba katarak analizleri yapmak gerekmektedir. Ancak çok düzeyli gizil sınıf modelleri gibi bazı olasılık temelli analizlerde bu durum mümkün olmadığında, hangi olası değeri kullanacağı kararsızlığı yaşandığında, 10 olası değerden üretilen GİD gibi bir katsayının kullanılması önerilebilir. Ek olarak, bu

çalışma, gerçek veriler üzerinde gerçekleştirilmiştir. Bu bağlamda, ilgilenen araştırmacılar simülasyon çalışmaları ile de elde edilen sonuçları karşılaştırabilir ya da bazı çalışmalarda (Jerrim ve diğ., 2017; Spiezia, 2010) ifade edildiği gibi hangi olası değer kullanılırsa kullanılsın, elde edilen sonuçların birbirine çok yakın olup olmadığı da simülasyon ve gerçek veri sonuçları (farklı ülkeler ve geniş ölçekli uygulama verileri için) ile karşılaştırılarak incelenebilir.

Kaynakça

AGASISTI, T., AVVISATI, F., BORGONOVI, F. & LONGOBARDI, S. (2018). Academic Resilience: What Schools and Countries Do to Help Disadvantaged Students Succeed in PISA. OECD Working Paper No. 167.

ALOISI, C. & TYMMS, P. (2017). "PISA trends, social changes, and education reforms." **Educational Research and Evaluation**, *23*(5-6), 180-220. DOI: 10.1080/13803611.2017.1455290.

ARIKAN, S., ÖZER, F., ŞEKER, V., & ERTAŞ, G. (2020). "Comparative findings of the study showed that without using sample weights and plausible values there is a high probability to get incorrect results." **Journal of Measurement and Evaluation in Education and Psychology**, *11*(1), 43-60.

AYDEMİR, E., BEDİR, F. ve ÖZDEMİR, G. (2013). "Gri sistem teorisi ve uygulamaları: Bilimsel yazın taraması." **Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi İdari Bilimler Fakültesi Dergisi**, 18, 187-200.

AYRIÇAY, Y., ÖZÇALICI, M. ve KAYA, M. (2013). "Gri ilişkisel analizin finansal kıyaslama aracı olarak kullanılması: IMKB-30 endeksindeki finansal olmayan firmalar üzerine bir uygulama." **Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**, *10*(1), 223-227.

BAŞ, M. & ÇAKMAK, Z. (2012). "Gri ilişkisel analiz ve lojistik regresyon analizi ile işletmelerde finansal başarısızlığın belirlenmesi ve bir uygulama." **Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**, *12*(3), 63-81.

BEKTAŞ, H. & TUNA, K. (2013). "Borsa İstanbul gelişen işletmeler piyasasında işlem gören firmaların gri ilişkisel analiz ile performans ölçümü." Çankırı Karatekin Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, *3*(2), 185-198.

BÜYÜKGEBİZ, E. (2013). Ülke Performanslarının Gri İlişkisel Analiz Yöntemi İle Değerlendirilmesi, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Süleyman Demirel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta, Türkiye.

CHAN, J. W. K. & TONG, T. K. L. (2007). "Multi-criteria material selections and endof-life product strategy: Grey relational analysis approach." **Materials and Design**, *28*(5), 1539–1546. doi:10.1016/j.matdes.2006.02.016

COERTJENS, L., BOEVE-DE PAUW, J., DE MAEYER, S., & VAN PETEGEM, P. (2010). "Do schools make a difference in their students' environmental attitudes and awareness? Evidence from PISA 2006." **International Journal of Science and Mathematics Education**, 8, 497-522.

ÇAKMAK, Z., BAŞ, M. & YILDIRIM, E. (2012). "Gri İlişkisel analiz ve uyum analizi ile bir işletmede karşılaşılan üretim hatalarının incelenmesi." **Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi**, *17*(1), 123-142.

ÇELEBİ, N. (2008). "Gri İlişkisel Analiz Yöntemiyle Personel Seçimi." VIII. Ulusal Üretim Araştırmaları Sempozyumu, İstanbul, ss. 21-29.

DELGADO, A. & PERU, L. (2017). "Why do any Secondary Students Prefer the Mathematics? A Response Using Grey Systems." International Symposium on Engineering Accreditation (ICACIT). Doi: 10.1109/ICACIT.2017.8358082.

DOĞAN, M. (2013). "Gri ilişkisel analiz yöntemi ile banka performansının ölçülmesi: Türkiye örneği." **Ege Akademik Bakış**, *13*(2), 215-225.

EĞİTİMİ ARAŞTIRMA ve GELİŞTİRME DAİRESİ BAŞKANLIĞI (EARGED). (2010). *PISA 2009 ulusal ön rapor*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.

ELİTAŞ, C., ELEREN, A., YILDIZ, F., & DOĞAN, M. (2012). "Gri İlişkisel Analiz İle Sigorta Şirketlerinin Performanslarının Belirlenmesi." 16. Finans Sempozyumu, 521-530.

ERDEN, C., & CEVİZ, E. (2015). "Gri sistem teorisi kullanılarak Türkiye'nin büyüme oranı faktörlerinin analizi." **Sakarya Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi**, *19*(3), 361-369.

FRAENKEL, J. R., WALLEN, N. E., & HYUN, H. H. (2012). How to Design and Evaluate Research in Education (Eight Edition). New York: McGraw-Hill.

GONZÁLEZ DE SAN ROMÁN, A. & DE LA RICA, S. (2016). "Gender gaps in PISA test scores: The impact of social norms and the mother's transmission of role attitudes." **Estudios De Economía Aplicada**, 34(1), 79 -108.

HAMILTON, L. (2003). "Assessment as a policy tool." **Review of research in education**, *27*(1), 25-68.

JERRIM, J., LOPEZ-AGUDOB, L. A., MARCENARO-GUTİERREZB, O. D., & SHUREA, N. (2017). "What happens when econometrics and psychometrics collide? An example using the PISA data." **Economics of Education Review**. 61, 51- 58.

JU-LONG, D. (1982)." Control problems of grey systems." **Systems & Control Letters**, 1(5), 288-294. https://doi.org/10.1016/S0167-6911(82)80025-X.

KARAATLI, M., ÖMÜRBEK, N., BUDAK, İ. & DAĞ, O. (2015). "Çok kriterli karar verme yöntemleri ile yaşanabilir illerin sıralanması." **Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, 33, 215-228.

KARADAĞ-ALBAYRAK, Ö. (2015). Gri İlişkisel Analizi Yöntemi İle Personel Değerlendirme Üzerine Bir Çalışma, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İşletme Anabilim Dalı. Kars.

KOĞAR, H. (2015). "PISA 2012 matematik okuryazarlığını etkileyen faktörlerin aracılık modeli ile incelenmesi." **Eğitim ve Bilim**, *40*(179), 45-55.

KUO, Y., TAHO, Y., & HUANG, G. (2008). "The use of grey relational analysis in solving multiple attribute decision-making problems." **Computer & Industrial Engineering**, 55, 80-93.

LAROCHE, S. & CARTWRİGHT, F. (2010). Independent Review of the 2009 PISA Results for Ireland. Report prepared for the Educational Research Centre. Dublin: Department of Education and Skills.

LİN, Y., MİAN-YUN, C. & SİFENG, L. (2004). Theory of Grey Systems: Capturing Uncertainties of Grey Information, Grey Systems Theory and Applications, Mian-Yun, Chen, Sifeng, Liu ve Yi, Lın, (Ed.), Kybernetes, The International Journal of Systems and Cybernetics, 33(2), 196-218.

LİU, S., & LİN, Y. (2006). Grey Systems Theory and Applications. Springer-Verlag, London Ltd, London.

LİU, S. & LİN, Y. (2011). Grey Systems: Theory and Applications. Chapter I: Introduction to Grey Systems Theory. Berlin, Heidelberg: Springer.

ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT (OECD). (2012). PISA Data Analysis Manual: SPSS. Paris: OECD Publishing.

ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT (OECD). (2016). PISA 2015 Results (volume I): Excellence and Equity in Education. Paris: OECD Publishing.

ÖZDEMİR, A. İ. ve DESTE, M. (2009). "Gri ilişkisel analiz ile çok kriterli tedarikçi seçimi: Otomotiv sektöründe bir uygulama." İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi, *38*(2), 147-156.

ÖZGÜRLÜK, B., OZARKAN, H. B., ARICI, Ö. & TAŞ, U. E. (2016). Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı-PISA 2015 Ulusal Raporu. Milli Eğitim Bakanlığı Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü, Ankara.

PAN, W., JIAN, L. & LIU, T. (2019). "Grey system theory trends from 1991 to 2018: A bibliometric analysis and visualization." **Scientometrics**, 121, 1407–1434. https://doi.org/10.1007/s11192-019-03256-z

PANDA, A., SAHOO, A. K., & ROUT, A. K. (2016). "Multi-attribute decision making parametric optimization and modeling in hard turning using ceramic insert through grey relational analysis: A case study." **Decision Science Letters**, 5, 581–592.

RUTKOWSKI, L., GONZALEZ, E., JONCAS, M., & VON DAVIER, M. (2010). "International large-scale assessment data: Issues in secondary analysis and reporting." **Educational Researcher**, 39(2), 142-151. https://doi.org/10.3102/0013189X10363170

SARAR, Y., UĞUR, L. O., & AKBIYIKLI, R. (2017). "Uluslararası İhaleler için İş Geliştirme Elemanı Seçimi: Bir Gri İlişkisel Analiz Yaklaşımı Uygulaması." Uluslararası Katılımlı 7. İnşaat Yönetimi Kongresi Bildirileri, 475-486.

SOUSA, S., PARK, E. J. & ARMOR, D. J. (2012). "Comparing effects of family and school factors on cross-national academic achievement using the 2009 and 2006 PISA surveys." **Journal of Comparative Policy Analysis: Research and Practice**, 14(5), 449-468. DOI: 10.1080/13876988.2012.726535.

SPIEZIA, V. (2010). Does Computer Use Increase Educational Achievements? Student-Level Evidence from PISA. OECD Journal: Economic Studies.

ŞENGÜL, Ü., ve ŞENGÜL, A. B. (2017). "Akademik Performans Değerlendirmesinde Gri İlişkisel Analiz Yöntemi." 3nd International Congress on Political, Economic and Social Studies (ICPESS), 09-11 November 2017.

ŞİŞMAN, B., ve ELEREN, A. (2013). "En uygun otomobilin gri ilişkisel analiz ve electre yöntemleri ile seçimi." **Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi**, 18(3), 411-429.

TAYYAR, N., AKCANLI, F., GENÇ, E. ve EREM, I. (2014). "BİST'e kayıtlı bilişim ve teknoloji alanında faaliyet gösteren işletmelerin finansal performanslarının analitik hiyerarşi prosesi (AHP) ve gri ilişkisel analiz (GİA) yöntemiyle değerlendirilmesi." **Muhasebe Finansman Dergisi**, 61, 19-40.

TEKTAŞ, N. (2014). "Performance evaluation of instructors through grey relational analysis method." **International Journal of Social Science**, 23, 465-475.

TEKTAŞ, N. ve AYDIN, M. (2014). "Gri ilişkisel analiz ile öğrencilerin teknoloji ve tasarım dersi tutumları." **Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi**, 7(31), 714-19.

UÇKUN, N. ve GİRGİNER, N. (2011). "Türkiye'deki kamu ve özel bankaların performanslarının gri ilişki analizi ile incelenmesi." **Akdeniz İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi**, 21, 46-66.

UYSAL, Ş. (2015). "Factors affecting the mathematics achievement of Turkish students in PISA 2012." **Educational Research and Reviews**, 10(12), 1670-1678. Doi: 10.5897/ERR2014.2067.

ÜSTÜNIŞIK, N. Z. (2007). Türkiye'deki İller ve Bölgeler Bazında Sosyo-Ekonomik Gelişmişlik Sıralaması Araştırması: Gri İlişkisel Analiz Yöntemi ve Uygulaması, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Gazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Endüstri Mühendisliği. Ankara.

WEN, K. L. (2004). "The grey system analysis and its application in gas breakdown and var compensator finding." **International Journal of Computational Computing**, 2(1), 21-44.

WU, M. (2005). "The role of plausible values in large-scale surveys." **Studies in Educational Evaluation**, 31, 114-128.

YANG, W. & FAN, G. (2019). "Post-PISA education reforms in China: Policy response beyond the digital governance of PISA." **ECNU Review of Education**, 2(3), 297–310. https://doi.org/10.1177/2096531119878557

YILMAZ, E. ve GÜNGÖR, F. (2010). "Gri İlişkisel Analiz Yöntemine Göre Farklı Sertliklerde Optimum Takım Tutucusunun Belirlenmesi." 2. Ulusal Tasarım İmalat ve Analiz Kongresi, Balıkesir Üniversitesi Mühendislik Mimarlık Fakültesi. Balıkesir, Türkiye (pp.1-9).

ZİYA, E., DOĞAN, N. & KELECİOĞLU, H. (2010). "What is the predict level of which computer using skills measured in PISA for achievement in mathematics." **TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology**, 9(4), 185-191.

MİLLÎ EĞİTİM ● Cilt: 51 ● Bahar/2022 ● Sayı: 234, (1639-1660)

POPÜLER DİZİ-FİLM KARAKTERLERİNİN LİSE ÖĞRENCİLERİNİN ROL MODEL ALMA DAVRANIŞI ÜZERİNDEKİ ETKİSİ: 'ONUN GİBİ OLSAM'

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Nuri TÜRK[1], Abdullah ATLİ[2]

1 Arş. Gör., Siirt Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık ABD, nuri.turk@siirt.edu.tr, ORCID: 0000-0002-7059-9528.

2 Doç. Dr., İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık ABD, abdullah.atli@inonu.edu.tr, ORCID: 0000-0001-7504-484X.

Geliş Tarihi: 30.09.2020 **Kabul Tarihi:** 30.01.2021 **DOI:** 10.37669 milliegitim.802862

Öz: Yapılan araştırmalar dizi-filmlerin lise öğrencileri üzerinde önemli etkilerinin olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte dizi-filmlerin lise öğrencilerinin rol model alma davranışı üzerindeki etkisini inceleyen sınırlı sayıda araştırma mevcuttur. Bu nitel araştırmanın amacı lise öğrencilerinin dizi-film karakterleri hakkındaki düşüncelerini derinlemesine inceleyerek bu karakterlerin rol model alma davranışları üzerindeki etkilerinin keşfedilmesidir. Siirt ilinde üç farklı liseden 30 öğrenciyle yapılan nitel görüşmelerin içerik analizi sonucunda lise öğrencilerinin dizi-film karakterlerini şu ana temalar çerçevesinde rol model aldıkları görüldü: "Konuşma tarzı", "Fiziksel görünüm ve kıyafet", "Motivasyon sağlama", "Kişiler arası ilişkiler" ve son olarak "Kariyer edinme". Sonuç olarak, lise öğrencilerinin takip ettikleri dizi-filmlerdeki karakterlerin birçok özelliğini örnek alarak onlar gibi davranmaya çalıştıkları görüldü. Elde edilen bulgular çerçevesinde çeşitli öneriler sunuldu.

Anahtar Kelimeler: dizi-film, dizi-film karakterleri, rol model alma, lise öğrencileri

THE EFFECT OF POPULAR SERIES-MOVIES CHARACTERS ON HIGH SCHOOL STUDENTS' ROLE MODELING BEHAVIOR: 'IF I WERE IN THEIR SHOES, ...'

Abstract:

Studies show that series-movies have important effects on high school students. However, there are limited number of studies examining the effects series-movies on the role modeling behavior of high school students. The purpose of this qualitative research is to examine the thoughts of high school students about the characters of series-movies in depth and to discover the effects of these characters on their role modeling behaviors. As a result of the content analysis of the qualitative interviews conducted with 30 students from three different high schools in Siirt province, it was seen that the high school students took the characters of the series-movies as role models within the framework of the following main themes: "Talking style", "Physical appearance and clothing", "Motivation", "Interpersonal relations" and finally "Career acquisition". As a result, it was seen that high school students tried to act like them by taking many characteristics of the characters in the series-movies they followed. Various suggestions were presented within the framework of the findings.

Keywords: Series-movies, series-movie characters, role modeling, high school students

Giriş

Televizyon, insanlığın yaşamına girdiğinden beri bireylere ilişki kurabilecekleri ikinci bir dünya sunmaya başlamıştır. Bu dünya ile etkileşimde bulunan bireyler hayatlarının farklı alanlarında izlediklerinden etkilenmekte ve birtakım davranışsal değişimler yaşamaktadırlar (Giddens, 2000). Radyo Televizyon Üst Kurulu (RTÜK) tarafından yürütülen bir çalışmaya katılan 16-74 yaş arasındaki kişilerin %87'sinin televizyon izlediği ve en çok izlenen programlar içerisinde "Yerli Dizilerin" ikinci sırada yer aldığı belirlenmiştir(RTÜK, 2018). RTÜK (2019), yeni medya kullanım alışkanlıkları ile ilgili yaptığı farklı bir çalışmada da ortaokul öğrencilerinin televizyon programlarından en çok dizi-filmleri takip ettikleri bulgusuna ulaşmıştır.

Yüksek izlenme oranlarına sahip olan dizi-filmler, anlatılarında toplumda bulunan kültürel değerlere yer vermeleriyle takipçilerinin duygularını harekete geçirebilme gücüne sahiptir. (Çöteli, 2016). Dizi-filmler hem bu kültürel değerleri işlemesi hem

de sürekli yayınlanmaya devam etmeleri sebebiyle izleyicinin dizi-filmin hikâyesine eşlik etmesini ve karakterlerle özdeşleşmesini sağlamaktadır (Uluyağcı, Ünlü ve Baycu, 2011). Yüz yüze iletişimin aksine bu yeni iletişim tarzı insanın öykündüğü kişilerle daha kolay ve hızlı bir şekilde bağlantı kurmasına yol açmaktadır. İzleyiciler zamanla hızlıca eriştikleri ekrandaki karakterlere aşina olurlar ve genellikle bu bireyleri arkadaşları ve komşuları gibi tanıdıklarını hissederler. Karakterlerin izleyiciler için önemi, karakterlerle kişisel ilişkiler kurma ve o karakterler gibi olma arzusuna dayanmaktadır (Giles, 2002). Son dönemlerde daha da popüler olan dizi-filmlerin ve bu filmlerin kahramanlarının ergenler üzerinde ciddi etkileri olduğu bilinmektedir. Örneğin Taş ve Yalçınkaya (2015), dizi-film karakterlerinin ergenleri daha çok argo kullanmaya ve okuldan kaçmaya teşvik ettiğini belirtmektedirler. Yine bu karakterlerin ergenlerde şiddet eğilimlerini arttırdığı gözlemlenmiş ve dizi-filmlerin ergenlerle ebeveynleri arasında çatışmaya sebep olduğu sonucuna varılmıştır. Ergenlerin dizi-film karakterlerini gözlemleyerek birtakım değişimler göstermesi sosyal öğrenme temelli bir süreçtir.

Sosyal öğrenme kuramı insanların başkalarını gözlemleyerek bilgi, kural, yetenek, strateji, inanç ve yaklaşımlar edinebileceği teorisine dayanır (Bandura, 1989). Bu kurama göre birey çoğu sosyal, duyuşsal ve bilişsel davranış kazanımını çevresindeki model aldığı kişiler aracılığıyla edinir (Bandura, 1986). Bandura rol model alma kavramını bir gözlemcinin düşünce kalıplarını, duygusal tepkilerini ve davranışlarını başka bir kişininkine uyacak şekilde değiştirdiği psikolojik eşleştirme süreçlerinin bütünü olarak tarif etmiştir (Bandura, 2001). Rol model ise onun gibi olunmak istenen (Paice ve Moss, 2002), bireye "ben de yapabilirim" mesajı veren (Bages ve Martinot, 2011; Huguet ve Regner, 2007) ve bireyin kendisine benzer olarak algıladığı (Allen, 2019; Asgari, Dasgupta ve Stout, 2012; Bandura, 1986; Cheryan, Siy, Vichayapai, Drury ve Kim, 2011) kişidir. Aynı zamanda rol model, bireyle çoğunluklu aynı cinsiyetten olan (Hoffner ve Buchanan, 2005; Leaper ve Friedman, 2007; Lockwood, 2006), güç ve statü sahibi (Sasso ve Rude, 1987; Senemoğlu, 2007) ve yeterli görülen (Bandura, 1986; Navaro, 2020; Schulz, Hooppell ve Jenkins, 2008) kişidir.

Bandura, sosyal öğrenme kuramını temellendirirken insanları yaşamlarını kültürleme yoluyla kurmaya çalışan ve hayat boyu rol model arayışı içinde olan canlılar olarak tanımlar (Bandura, 1986). Rol model arayışının en yoğun olduğu dönemlerden biri olan ergenlikte, birey kimliğini keşfetmeye çalışırken sadece kim olduğunu değil aynı zamanda kim olmadığını da tanımlamaya çaba göstermektedir. Ergen bu dönemde benzemek istediği ve bağlanıp inanacağı kişileri belirlemek isterken neye değer vereceğini de bulmaya çalışmaktadır. Burada devreye giren rol model alma, kişinin ulaşmak istediği hedeflerini temsil eden ideal rol model ile kendini tanımlamasına olanak sağlamaktadır. Birçok alanda önemli gelişimsel ilerlemeler gösteren ergen, belirleyeceği rol modeller ile cinsel, toplumsal ve mesleki kimliğini oluşturma gayreti içerisindedir. Ergenlik, "onun gibi olunmak" istenen kişiye özgü yakın davranışların gösterilmeye çalışıldığı bir dönemi içine almaktadır (Erikson, 1993).

Yapılan çalışmalarda ergenlerin ebeveyn, akraba ve öğretmenlerinin yanı sıra medya karakterlerini de rol model aldıkları ve davranışlarında onlardan etkilendikleri görülmüştür (Çimen, 2019; Karaboğa, 2019; Martin ve Bush, 2000; Run, Butt ve Nee, 2010). Giles ve Maltby (2004), yaptıkları araştırma bulgularına dayanarak ünlülerin ergenlere ikinci bir "sahte arkadaşlık" sağladığını söylemişlerdir. Araştırmalar, medya karakterleriyle özdeşleşmenin, belirli davranışların ve yaşam hedeflerinin benimsenmesini sağladığı gibi izleyicilerin beğendikleri ünlülere benzemek için görünümlerinde, tutumlarında, değerlerinde ve faaliyetlerinde değişiklik yapmaya çalıştığını göstermiştir (Boon ve Lomore, 2001; Murray, 1999). Gerçek yaşamdaki rol modellerin ergenlerin mesleki hedefleri ve kariyer seçimleri üzerinde etkisinin olduğu gibi (Karunanayake ve Nauta, 2004; Perrone, Zanardelli, Worthington ve Chartrand, 2002) ergenlerin medya karakterlerini modelleyerek de mesleklerini ve kariyerlerini belirledikleri görülmüştür (Christiansen, 1979; King ve Multon, 1996; Semerci ve Kalçık, 2017). Medya karakterlerinin bireyler üzerinde olumlu etkilerinin olduğu (Oruç, Tecim ve Özyürek, 2011) bilinmekle birlikte bu karakterleri model almanın ergenlerin bilişsel, davranışsal, bedensel ve ruhsal sağlıklarını olumsuz etkileyici nitelikte sonuçları olduğu da görülmektedir (Huesmann, Moise-Titus, Podolski ve Eron, 2003; Taylan, 2011). Farklı çalışmalarda dizi-filmlerde gösterilen şiddet içeriklerinin ergenlerin saldırganlık düzeyleri üzerinde etkisinin olduğunu göstermiştir (Eyal ve Rubin, 2003; MEB, 2008; RTÜK, 2005; Taş ve Yalçınkaya, 2015). Harrison (1997), zayıf vücuda sahip medya karakterleri ile özdeşim kuran ergenlerin daha yüksek seviyelerde düzensiz yeme davranışı gösterdiğini söylemiştir. Yapılan başka bir araştırmada da reklamlardaki karakterlerle özdeşleşmenin ergenlerin alkol kullanma davranışını etkilediği bulgusuna ulaşılmıştır (Austin, Pinkelton ve Fujioka, 2000).

Dizi-filmlerin izlenme oranları ve izleyicilerine sunmuş olduğu karakterler itibariyle insanların duygu, düşünce ve davranış değişimlerinde önemli bir yerinin olduğu görülmektedir (Erjem ve Çağlayandereli, 2006; Hoffner ve Buchanan, 2005; Kırtepe, 2014; Semerci ve Kalçık, 2017; Üstündağ, 2019). Ipsos (2010), 15-35 yaş aralığındaki bireylerin rol modellerini araştırdığı çalışmada katılımcılara "En beğendiğiniz, davranışlarını kendinize örnek aldığınız ünlü kim?" sorusu yöneltilmiş ve araştırma sonucunda en çok rol model alınan kişinin araştırmanın yapıldığı süreçte Ezel dizi-filminin başrol karakterini canlandıran Kenan İmirzalıoğlu olduğu ortaya çıkmıştır.

Literatürdeki bulgulara bakıldığında dizi-filmlerin izlenirliğinin yüksek olduğu görülmekle birlikte medya karakterlerinin bireyler üzerinde çok çeşitli alanlarda etkilerinin bulunduğu anlaşılmaktadır. Medya karakterlerinin etkilerine dair daha çok nicel araştırmaların yapıldığı (Erjem ve Çağlayandereli, 2006; Giles ve Maltby, 2004; Igartua, Acosta ve Frutos, 2013; Karaboğa, 2019; Kırtepe, 2014; Martin ve Bush, 2000; Özkan, 2013; Run ve ark., 2010; Taş ve Yalçınkaya, 2015; Taylan, 2011; Üstündağ, 2019) ve yalnızca televizyon dizi-filmlerinin genel olarak etkilerinin araştırıldığı (Erjem ve Çağlayandereli, 2006; Kırtepe, 2014; King ve Multon, 1996; Murray, 1999; Özkan, 2013;

Semerci ve Kalçık, 2017; Taş ve Yalçınkaya, 2015; Taylan, 2011; Üstündağ, 2019) görülmektedir. Bunun yanı sıra dizi-film karakterlerinin rol-model alma davranışı üzerindeki etkisine yönelik oldukça sınırlı sayıda çalışma (Erjem ve Çağlayandereli, 2006; King ve Multon, 1994; Üstündağ, 2019) olduğu da görülmektedir. Yapılan çalışmaların özellikleri göz önünde bulundurulduğunda rol model alma ve internet dizi-filmleri konularında önemli bir eksiklik olduğu görülmektedir. Bu araştırmada televizyon dizi-filmlerinin yanı sıra internet dizi-filmleri de çalışmaya dâhil edilerek ergenler açısından modern dijital dünyadaki trendlerin ve rol modellerin daha iyi anlaşılması amaçlandı. Özellikle araştırma yönteminde nitel desen kullanılarak öğrencilerin dünyalarının derinlemesine analiz edilmesi hedeflendi. Dizi-filmlerdeki karakterlerin lise öğrencilerinin rol model alma davranışları üzerindeki etkilerinin incelendiği bu nitel araştırmanın literatüre değerli ve özgün katkılar sunması beklenmektedir. Bu kapsamda oluşturulan araştırma sorumuz şu şekildedir: Popüler dizi filmlerde yer alan karakterlerin lise öğrencilerinin rol-model alma davranışları üzerindeki etkileri nelerdir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Siirt ilindeki lise öğrencilerinin izledikleri popüler televizyon ve internet dizi-filmlerinin rol-model alma davranışını nasıl etkilediğinin değerlendirilmesinde nitel araştırma deseni kullanıldı. Diğer araştırma desenlerinden farklı olarak nitel çalışmaların incelenen konunun derinlemesine ele alınmasına olanak tanıması onu avantajlı bir konuma getirmektedir (Patton, 2014). Bir problemin keşfedilmesi amaçlandığında, katılımcıların yaşam ortam ve bağlamlarının incelenmesinin amaçlandığı çalışmalarda ve farklı öğelerden oluşan durumların detaylı bir şekilde kavranması gerektiğinde nitel araştırma deseni kullanılır (Creswell, 2013). Bu çalışmada da öğrencilerin televizyon ve internet dizi-film karakterlerinin rol-model davranışları üzerindeki etkilerinin bağlam ve ortamının derinlemesine incelenerek anlaşılması ve yorumlanması amaç edinilerek bu desen seçildi.

Katılımcılar

Bu araştırmada nitel araştırmalarda sıklıkla kullanılan amaçlı örnekleme yöntemi kullanıldı. Amaçlı örneklemede araştırmacı, ilgili evrenin özelliklerini belirler ve sonra bu özelliklere sahip bireyleri örneklemeye almaya çalışır (Johnson ve Christensen, 2014). Bu çalışmada da öğrencilerin popüler dizi-film karakterlerinden nasıl etkilendiklerini araştırabilmek için amaçlı örnekleme kullanılarak dizi-film izleyen öğrencilere ulaşıldı. Amaçlı örneklemede seçilen grup, yürütülen çalışmaya en zengin veri kaynağını sağlayacak kişilerden belirlenmelidir (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2012). Bu amaç göz önünde bulundurularak araştırmanın çalışma grubu Siirt ili merkezinde üç farklı lisede (Fen Lisesi, Siirt Lisesi ve Anadolu Lisesi) öğrenim gören ve dizi-film izleyen 11 ve 12.sınıf öğrencileri arasından seçildi. Bu öğrenciler içerisinden araştırmaya gönüllü olarak katılım gösteren her liseden 10 kişi olmak üzere 15 erkek ve 15 kız

toplam 30 öğrenciye ulaşıldı. Katılımcıların yaşları 17 ile 18 yaş arasındadır (ort: 17.57; SD= .507).

Verilerin Toplanması

Araştırma verileri 2018-2019 yılları arasında toplandı. Bu çalışmada verilerin toplanması için Siirt ili merkezindeki Fen Lisesi, Siirt Lisesi ve Anadolu Lisesi müdürlükleri ile görüşülüp gerekli resmi izinler alındı. Daha sonra bu okulların rehberlik servisleri ile irtibata geçilerek araştırmaya gönüllü olarak katılım gösterecek dizi-film izleyen öğrencilere ulaşılması noktasında okul psikolojik danışmanlarından yardım istendi. Okul psikolojik danışmanlarının desteğiyle her okuldan beş kız ve beş erkek olmak üzere 10 öğrenci belirlendikten sonra katılımcılarla ortak gün, saat ve yer ayarlandı. Görüşmeleri yapmadan önce katılımcılara toplanan verilerin sadece bilimsel amaçlı kullanılacağı ve başka bir alanda kullanılmaksızın saklı tutulacağı bilgilendirmesi yapıldı. Ayrıca katılımcılar bilgilendirilerek ve katılımcıların sesli onamları alınarak yapılan görüşmeler cep telefonu yolu ile kayıt altına alındı. Katılımcılara görüşme formunda bulunan sorular yöneltilip 8-15 dakika aralığında yüz yüze görüşmeler yapılarak veriler toplandı. Görüşmelerin büyük çoğunluğu daha önce belirlenen gün ve saatte rehberlik servisi odasında yapıldı. Rehberlik servisi odasının uygun olmadığı zamanlarda okul içerisinde o saatlerde görüşme için uygun ve sessiz olan yerlerde (ders olmayan sınıflar, laboratuvarlar) görüşmeler yapıldı. Görüşme ses kayıtları bire bir transkript edildi. Katılımcıların isimleri ve kimliklerini açığa çıkaracak olası bilgiler transkript sırasında değiştirilerek makalenin son halinde bu değiştirilmiş hali sunularak katılımcıların kimlikleri gizlendi. Kız öğrencilere farklı kız kod isimleri, erkek öğrencilerde de farklı erkek kod isimleri verildi. Bulgular kısmında da katılımcıların görüşleri bu kod isimler ile aktarıldı.

Veri toplama tekniklerinden biri olan görüşme, insanların ancak dolaylı yollarla gözlemlenebilen tutum, algı, duygu ve düşüncelerini kendilerine birtakım sorular yönelterek anlamaya ve anlamlandırmaya çalışma yöntemidir (Patton, 2014). Bu araştırmada da öğrencilerin izledikleri popüler dizi-filmler ve karakterleri hakkındaki görüşlerini derinlemesine keşfedebilmek için görüşme yöntemi kullanılarak araştırmacılar tarafından geliştirilen "Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu" ile veriler toplandı. Bu formun ilk kısmında öğrenciye ilişkin demografik bilgiler (okul, sınıf, yaş ve cinsiyet) içermektedir. Formun ikinci kısmında öğrencilerin popüler dizi-filmlerde yer alan karakterlere ilişkin görüşlerinin belirlenmesi için altı soru yer almaktadır (Örnekler: Son zamanlarda hangi dizi-filmleri sürekli takip ediyorsunuz? Dizi filmlerde sizi en çok etkileyen karakter kim ya da kimler? Dizi-filmlerdeki karakterlerin sizi etkilemesinin sebepleri nelerdir ve nasıl etkiliyor örnek verebilir misiniz?)

Veri Analizi

Nitel araştırmalardaki analiz türleri incelendiğinde kullanılan en yaygın analizin görüşmelerin içeriğinin derinlemesine tarandığı içerik analizi olduğu görülmektedir

(Merriam, 2013). Öğrencilerle yapılan görüşmelerin ses kayıtlarının bir kısmı transkript edilirken yeni veriler de toplanmaya devam edildi. Veriler transkript edildikçe Nvivo 10 paket programına aktarıldı ve bu program kullanılarak içerik analizi yapıldı. Nvivo nitel analiz programında katılımcıların görüşleri okunarak cümlelerden ve paragraflardan kodlar çıkarıldı. Saldana (2013) ilk döngü ve ikinci döngü kodlama olarak sınıflandırdığı birçok kodlama yönteminden bahsetmektedir. Araştırmacıların kodlama yaparken tek bir yaklaşıma bağlı kalmalarının bir gereği yoktur. Kodlama yöntemleri gerek duyulduğu üzere bağdaşık olarak ''karma ve uyumlu'' olabilir (Miles, Huberman ve Saldaña, 2014). Bu çalışmada da tanımlayıcı, in vivo, duygu ve değer kodlama gibi kodlama teknikleri kullanıldı. İçerik analizinin aşamaları takip edilerek ortak özellik ve ilişki barındıran kodlardan kategori, kategorilerden de "konuşma tarzı", "fiziksel görünüm ve kıyafet", "motivasyon sağlama", "kişiler arası ilişkiler", "kariyer edinme" olmak üzere beş ana tema oluşturuldu. Analiz sürecinde tüm kod, kategori ve temalar hem tümevarım hem de tümdengelim yöntemleriyle incelenerek son şekilleri verildi. Araştırmanın verileri farklı zaman dilimlerinde araştırmayı yapan yazarlar tarafından analiz edilerek tutarlılık noktasında karşılaştırıldı. Bu karşılaştırma nitel analizlerde kodlama yapan kişiler arasında görüş birliğinin oluşmasını sağlamaktadır (Creswell 2013).

Bulgular

Lise öğrencileri ile yapılan görüşmeler sonucunda ortaya çıkan temalar şunlardır: (a) konuşma tarzı, (b) fiziksel görünüm ve kıyafet, (c) motivasyon sağlama, (d) kişiler arası ilişkiler, (e) kariyer edinme. Bu beş temaya ilişkin bulgular katılımcıların bire bir ifadeleri ile aşağıda sunuldu.

Konuşma Tarzı

Katılımcıların 18'i (%60) takip ettikleri dizi-filmlerdeki karakterlerin konuşma tarzlarından ve kullandıkları kelimelerden etkilenerek onları taklit ettiklerini ifade etti. Bazı katılımcılar ilk başlarda dizi film karakterlerinin sadece kullandıkları kelimeleri taklit ettiklerini, ancak bir süre sonra kelimelerle birlikte bu karakterlerin birçok davranışını da model almaya başladıklarını belirtti. Katılımcılardan Didem, izlediği karakterin repliklerini taklit ederken zamanla o karaktere büründüğünü şu şekilde ifade etti:

> Kiralık Aşk dizisinde Koray diye bir karakter vardı. Onun repliklerini birbirimize söylüyorduk ilk başta espri olsun diye ama sonra baktık dilimize dolanmış hep aynı kelimeleri kullanıyoruz. Sonra bir baktım resmen o karaktere bürünmüşüm yani espri olsun diye başladı ama sonra bir baktım ona bürünmüşüm.

Dizi-filmlerin bir süre sonra bazı arkadaşlarında argo kelimeler kullanımını arttırdığını dile getiren katılımcılar da oldu. Bazı katılımcılar dizi filmlerin yeni kelimler

öğrenmelerine olanak tanıdığını söylerken birçok katılımcının ortak fikri bu dizlerin argo ifadelerin kullanımını arttırdığı yönündeydi. Katılımcılar, mahallelerinden tanıdıkları arkadaşları ve komşularının dizi-filmlerdeki karakterler gibi konuşup daha çok argo kelimeler kullandıklarını ve bu kelimelerin zamanla normalleşerek kullanıldığını söylediler. Sinan mahalledeki arkadaşlarının izledikleri dizi-filmlerden sonra daha çok argo kelimeler kullanmaya başladıklarını, İrem ise dizi-filmlerin argo kelime kullanımını normalleştirdiğini belirtti:

> Mahalledekilerin hepsi Sıfır Bir izledikten sonra daha çok küfürler falan arttı, sigara içmeler arttı ister istemez etkileniyorlar. (Sinan)

> Şey düşünüyorum ben şiddet, küfür, cinsel içeriklerin toplumda mesela diziler izlendiği zaman oradaki karakterler küfredince gülüp geçiliyor. Sonra da insanlar 'ya demek ben de küfür etsem insanlar gülüp geçecek' diye düşünüyor bu psikolojiyle kötü etkisi oluyor. (İrem)

Katılımcılar dizi-filmlerdeki konuşma tarzlarının sadece kendilerini değil evlerinde, okullarında, kaldıkları yurtlarda birçok kişiyi etkilendiğini bu etkileri yakın çevrelerindeki kişilerde sürekli gözlemlendiklerini söyledi. Örneklerindeki kişilerin dizi-film karakterleri gibi konuşup onlar gibi davrandıklarını ve bazı kelimeleri sıklıkla kullandıklarını şu şekilde ifade ettiler:

> Mesela yurttayken sürekli bir "Sıfır Bir'e özenen arkadaşlar oldu. Adana ağzıyla çok konuşan oldu mesela gereksiz ama öyle oluyordu. (Mahmut)

> Kardeşimde çok bariz etkilerini görüyorum mesela konuşmaları çok onlarınkine benziyor. Çünkü izlediği dizilerdeki başkarakterler gibi davranmaya başladı. İşte hani dizilerde var ya annesi babası her dediğini yapmış şımarık kızlar aynı onlar gibi konuşmaya başladı. Dedik ki "yapma bunlar doğru değil, gerçek hayat böyle değil" ama dinlemiyor. (Hilal)

> Benim kuzenim "Çukur", "Kurtlar Vadisi", "Eşkıya Dünyaya Hükümdar Olmaz" gibi dizileri izliyor. Konuşurken onlar gibi konuşmaya çalışıyor sesini değiştiriyor. Hareketlerini ve yürüyüşünü onlar gibi yapmaya çalışıyor, "adamlık", "delikanlılık" gibi kelimeleri çok fazla kullanmaya başladı. (Mustafa)

Fiziksel Görünüm ve Kıyafet

Katılımcıların 15'i (%50) izledikleri dizi-filmlerden hem kendilerinin hem de çevrelerindeki insanların kıyafet seçimi, saç tarzı, makyaj yapma, dövme yaptırma ve birtakım dizi-film sembolleri kullanma konularında etkilendiklerini söyledi. Özellikle katılımcı kız öğrencilerin makyaj yapma, saç tarzı ve kıyafet seçiminde, erkek katılımcıların ise dövme yaptırma, özel semboller kullanma ve saç kesim tarzı konusunda

dizi-film karakterlerini daha çok model aldıkları görülmektedir. Âdem, izlediği dizi-filmden sonra kendisinin askeri eşofman aldığını ve arkadaşlarının da palto giymeye başladığını şöyle belirtti:

> Ben askeri eşofman almıştım kendime bu "Söz" dizisini izlediğimden beri çoğunlukla askeri eşyalara merak duyuyorum. Arkadaşım da "Çukur"u izlediği için o da paltoyla falan gelmeye başladı artık okula. Özeniyor yani özenti bildiğin yani, sırf o karaktere bürünmek amaç bu yani.

Benzer şekilde katılımcılardan Selami ve Emir de "Çukur" ve "Sıfır Bir" dizi-filmlerini izleyen arkadaşlarının bu dizi-filme özgü kıyafetleri kullanmaya başladıklarını şu şekilde belirttiler:

> Mesela Çukur dizisini izleyen arkadaşlarım kıyafetlerini giymeye başlıyorlar, Çukur tişörtü alıyorlar. (Selami)

> Sonra bakıyorum herkes Çukur tişörtleri giyiyor. Çukur işaretleri yapıyor çok saçma geliyor bana sinirlerim bozuluyor. Bir çarşıya çıktığımızda bakıyorum hepsi Sıfır Bir dizisindekilere benziyor hepsi koyun kırpma gibi direk tas kafa saçlarını kestiriyorlar hiç düşünmüyorlar yani böyle yapıyorlar. (Emir)

Yapılan görüşmelerde dizi film karakterlerinin kıyafetler üzerindeki etkilerinin yanı sıra öğrencilerin saç sitili ve makyaj gibi davranışlarını da biçimlendirdiği görülmektedir. Derya ve Pelin, yurtlarında ve mahallelerindeki arkadaşlarının "Hercai" dizi-film karakterlerinin saç stilini taklit ederek saçlarının şeklini onlara benzetmeye çalıştıklarını şu ifadelerle belirttiler:

> Mesela başrol oyuncusu saçını değiştiriyor diye saçını değiştirenler var mesele mahalleden arkadaşlarım Hercai dizisinde Miran saçlarını öne doğru uzattı diye öne doğru uzattılar. (Derya)

> Hercai dizisinde Reyyan vardı o kız saçlarını hep bu şekilde [arka kısmında topuz] toplardı. Sanki ondan sonra yaygınlaşmaya başladı. Çoğu kişi böyle yapmaya başladı gibime geliyor yurtta görüyorum hatta Reyyan'a benziyorum diyen de oluyor etkisini görüyorum. (Pelin)

Benzer şekilde katılımcılardan Hilal de izlediği dizi-filmin başrol karakterinin hem saç hem makyaj hem de giyim tarzını model aldığını ve o karaktere çok bağlandığını şu şekilde belirtti:

> Defne'nin [Kiralık Aşk dizi-filminin başrol karakteri] saçı, Defne'nin ruju, Defne'nin kıyafetleri çok ilgimi çekerdi. Benim hatta bir ara saçımı Defne'nin saçı gibi kızıla boyatmayı bile düşünüyordum tabi cesaretim yoktu anneme diyordum üniversiteye gidince boyatacağım diye annem karşı çıkıyordu filan. Çok bağlanmıştım daha çok hevesleniyordum makyaja falan.

Motivasyon Sağlama

Katılımcıların 15'i (%50) kendi hayatlarındaki zorluklarla, problemlerle ve çıkmazlarla baş etmede dizi-film karakterlerinden ilham alarak motive olduklarını belirtti. Katılımcı öğrenciler bu karakterlerin dizi-filmdeki hikâyelerinin kendilerini motive ederek hedefledikleri bir işi başarmaya yönelik inançlarını arttırdığını dile getirdi. Katılımcılardan Ali izlediği dizi-filmde yer alan karakterlerin kendisine pes etmemeyi öğrettiğini şu sözlerle ifade etti:

> Pes etmemeyi öğretiyor diyebiliriz. Ya dediğim gibi mesela pes edecekken falan hani zorlukların üstesinden gelebileceğimi anlıyorum onları [Diriliş Ertuğrul dizi-film karakterleri] gördükten sonra.

Bazı katılımcılar dizi-filmlerdeki karakterlerin başarı öykülerinden etkilenerek kendi yaşamlarında daha öncenden zor gelen bazı şeyleri yapmak için motive olduklarını belirtti. Seda, izlediği aşk dizi-filminden sonra imkânsız diye bir şeyin olmadığını ve kendisinin de dizi-film karakterlerinin yaptıklarını uygulayabileceğini şu sözlerle ifade etti:

> Bu film [Ezel] aşk filmi, insanın sevgisinin ne kadar güçlü olduğunu gösterebiliyor. Mesela ben bunu yaparım diyor insan için imkânsız diye bir şey yoktur öyle. Her şey yapar özellikle bir kadın isterse her şey yapar. Aynen mesela bir şeyi sen istersen yaparsın. Demek ki insanlar her şeyi yapabilir, o yapıyorsa ben de yaparım diye düşünüyorum.

Katılımcılardan Şeyma, izlediği dizi-film karakterinin çalışma azmini gözlemlediğinde kendisinin de hırslandığını ve hedeflerine ulaşmak için motive olduğunu söylerken, Didem de izlediği doktor dizi-filmden sonra kendisinin de zorluklar karşısında pes etmeyip başarılı olabileceğine inandığını belirtti:

> Kalp Atışı'nda izlediğim kızda şey vardı hani babasıyla küsüyor falan hocasından etkileniyor doktor olmak istiyor. Kız sabah akşam çalışıyor mesela o çalıştıkça benim de çalışasım geliyordu daha çok hırs kapıyordum. (Şeyma)

> Şu anda beni en çok etkileyen Mucize Doktordaki olabilir yani onun yaşam öyküsü. 12. sınıf olduğum için herhalde demek ben de yapabilirim, başarabilirim olabiliyormuş diyorum. (Didem)

Bayram, takip ettiği dizi-film karakterinin hedeflerinden vazgeçmeyip bu hedefleri gerçekleştirmesinin etkileyici olduğunu ve kendi hayatında da bu felsefeyle yaşadığını şu şekilde ifade etti:

> Beni en çok etkileyen hiç bir zaman vazgeçmemesi [Esaretin Bedeli filminin başrol karakteri Ellis Boyd Redding] otuz yıl boyunca insan her şeyden vazgeçer ama o vazgeçmiyor. Oradakilere yardım etmek istiyor,

> hatta orada bir kütüphane oluşturuyor hem yardımseverlik hem vazgeçmemesi. Mesela inançlı olmak en önemlisi, ben hep kendime derim 'her maçın hikâyesi farklıdır' benim hayat felsefem olmuştur. Ben bu kafada yürüyorum hayatı, her ne kadar bazen ümitsizliğe gitsem de düşünüyorum, yapabilirim diyorum inancımı koruyarak devam ediyorum.

Kişiler Arası İlişkiler

Katılımcıların büyük bir kısmı (n=21; %70) dizi-film karakterlerinin kişilik özelliklerinden ve bunun yansıması olan kişilerarası ilişki tarzlarından etkilendiklerini söyledi. Kişiler arası ilişkilerde bu etkilenmenin "empati", "fedakârlık", "şiddet eğilimi" ve "güvensizlik" konularında olduğu görüldü. Katılımcılar izledikleri dizi-film karakterlerinin özelliklerini kendi özelliklerine benzettiklerini ve bu karakterlerin onlarda davranış değişikliğine yol açtığını belirtti. Ayrıca arkadaşlarının ve akrabalarının da dizi-filmlerden etkilenerek birtakım farklı davranışlarda bulunduklarını ifade ettiler. Kemal, dizi-film karakterlerinden etkilenerek farklı inançlarda olan insanlara karşı daha çok empati kurmaya çalıştığını şu şekilde ifade etti:

> Mesela "Sense 8" en etkilendiğim dizi oydu. O dizide 8 farklı insan vardı 8'i de birbirinden ayrı hem kültürel olarak hem de zihin olarak ayrıydılar. Onların yaşadığı zorlukları görüyordum ve ben mesela o insanlardan biri değildim ama ben o insanlardan biriymiş gibi hissediyordum. Artık onlara karşı nasıl davranacağımı o topluluğa dâhil olan insanlarla nasıl konuşacağımı anlamış oldum.

Didem, izlediği dizi-filmdeki karakterin etkisi ile otizm ile ilgili düşüncelerinin değiştirdiğini ve otizmlilere artık farklı davrandığını söylerken Selami dizi-filmi izledikten sonra eskisine göre daha çok karşısındaki insanı duygu ve düşüncelerini önemsediğini belirtti:

> Ya da otizmli [Mucize Doktor dizi-filmi] arkadaşlarımıza artık o bir hastalık değil farklılık diye bakmak beni baya bir etkiledi. Artık onlara karşı bir şey konuşulduğu zaman hasta ya da engelli denildiği zaman tepki gösteriyorum. Direkt tepkimi koyabiliyorum. Eskiden ben öyle çok takmıyordum belki onlar gibi düşünüyordum ama şimdi bakış açımı değiştirdim. (Didem)

> Bu dizinin [Game Of Thrones dizi-filmi] benim hayatıma yönelik şöyle bir etkisi oldu. Hep kendimi düşündüğümü söylerler ben artık öyle düşünmüyorum. Mesela karşımdakini de düşünmeye başladım yani karşımdaki ne hisseder, hep kendim demiyorum kardeşlerim annem babam onlara da yardım etmeye çalışıyorum. Yani bir çuval kaldırdığımızda kardeşimle beraber abimle beraber, o tek başına kaldırdığı zaman içimde bir cız oluyor. Ona yardım etmek istiyorum bir köşesinden tutmak istiyorum çuvalın. (Selami)

Bazı katılımcılar, dizi-filmlerdeki karakterlerin yaptığı fedakârlıkların onları diğer insanların acılarını daha fazla anlamaya ve bu acıları gidermeye yönelik fedakârlıklar göstermeye yönelttiğini söyledi. Kerim, izlediği karakterin fedakârlığından etkilendiğini ve bu fedakârlık örneklerini kendine model aldığını şu şekilde ifade etti:

> Orada bir isim var etkilendiğim Clay Jensen [Ölmek İçin 13 Sebep dizi-film başrol karakteri] diye kendime benzetiyorum o adamı. Sürekli fedakârlıklar yapıyor. Çünkü ben de öyle biriyim, arkadaşım için dostum için elimden ne geliyorsa maddi manevi her şeyi yapmaya hazırım, feda ederim her şeyimi. Ondan etkilenmiştim yani çünkü kendime çok benzetiyorum sırf onun için izliyorum. Yani arkadaşları için ceza evine bile girmişti o çocuk. Ben de olsam girebilirdim belki bir arkadaşım için sırf o iyi olsun diye yani feda ederdim.

Dizi-filmlerin şiddete eğilimi artırdığını ve kabadayılığa özendirdiğini katılımcılar farklı dizi-filmlerden örnekler vererek açıkladılar. Dizi-film izledikten sonra katılımcılardan Sinan kuzeninin, Mustafa ise kardeşinin şiddet içeren davranışlarının arttığını şu sözlerle ifade ettiler:

> Çevremde görüyorum mesela kuzenim Çukur izliyor diye kavgacı olmuştu. Tavırları değişmişti evdekilere cevap veriyordu teyzemlere falan. (Sinan)

> Kardeşim var daha küçük, Çukur izlediği zaman oda etkileniyor. Yamaç [Çukur dizi-film başrol karakteri] geldi diye seviniyor dövüş sahnelerini çok seviyor izlemeyi. Normalde korkması lazım ama seviyor. Benimle sürekli kavga etmek istiyor hareketler yapıyor canı acıyınca ağlıyor ama durmuyor gördüğü için hep kavga etmek istiyor. (Mustafa)

Katılımcılardan Mahmut ve Emir, çevresindeki arkadaşlarının dizi-filmlerin etkisinde kalarak kabadayılık rollerine girdiklerini belirttiler. Mahmut kaldığı yurtta dizi-filmden sonra ağalık taslayan ve haraç kesen arkadaşlarının olduğunu söylerken Emir de arkadaşlarının izledikleri dizi-filmin etkisiyle racon [argo dilde yol, yöntem, usul] kesmeye başladıklarını belirtti:

> "Sıfır Bir" dizisini izledikten sonra yurtta kendini ağa sananlar oldu. Kaldığımız yurtta bizi böyle toplamaya çalışıp 'biz bir aileyiz ben kafaysam sen elsin' gibilerinden baya var ya çok şey yaşadım. Mesela haraç kesen oldu, 'sigara alacaksın bana' diyen oldu. (Mahmut)

> Ezel izleyen arkadaşlar racon kesiyordu. Ama çok oluyor bunlar çok karşılaşıyoruz. Toplum böyle bizim okul için demiyorum ama liselere baktığımızda çoğunluk böyle. (Emir)

Katılımcıların bazıları izledikleri dizi-filmdeki olay örgüsünün etkisinde kalarak etraflarındaki insanlara karşı daha güvensiz davranmaya başladıklarını söyledi. Didem, izlediği dizi-filmden sonra arkadaşlarına olan güveninin sarsıldığını ve arkadaş seçiminde daha dikkatli olduğunu söylerken Mahmut da dizi-filmlerdeki karakterlerin güven problemlerinin kendi ilişkilerini de etkilediğini ve insanlara karşı ön yargı oluşturduğunu belirtti:

> Ben de düşünmeye başladım acaba etrafımdakiler bana yalan mı söylüyor gibisinden. Artık arkadaşlarım içinde daha dikkatli olmaya başladım özellikle arkadaş seçiminde. Çok zor güvenmeye başladım artık. (Didem)

> Birçok dizide insanların ne olduğu belli olmuyor en güvendiğin kişi sana ihanet edebiliyor. Hainlik beklediğin kişi senin en yakın arkadaşın olabiliyor. Ben de artık insanlara ön yargıyla yaklaşıyorum. (Mahmut)

Kariyer Edinme

Katılımcıların 6'sı (%20) dizi-filmlerde izledikleri karakterlerin mesleklerinden etkilenerek ileride yapacakları kariyer seçimlerini bu karakterlerin meslekleri doğrultusunda yapmak istediklerini söyledi. Âdem, askerlerin başrol aldığı Söz dizi-filmini izledikten sonra asker olmaya karar verdiğini şu sözlerle ifade etti:

> Söz dizisi hayatımı belirlemede büyük rol oynadı. Oradan etkilendiğim askerlerden dolayı askeri üniversiteye başvurdum sınavlarına girdim sonuçlarını bekliyorum işte sonuçlar açıklanırsa inşallah oraya gitmeyi düşünüyorum.

Katılımcılardan Hasan da Âdem gibi izlediği askeri dizi-filmlerden etkilenerek asker olmaya karar verdiğini ve bunun için askeri üniversite sınavlarına gireceğini söylerken, Merve de "Doktorlar" dizisi sonrasında doktor olmak istediğini belirtti:

> Yani o diziler [Söz, Börü] benim de hayatımda etkili oldu. Ben de bir asker olmaya karar verdim, hatta olmayı da düşünüyorum hala kararlıyım. Mesela bu sene Milli Savunma Üniversitesi'ne başvurmayı düşünüyorum yani o kadar ciddi bir etki oldu üstümde. (Hasan)

> Doktorlar diye bir dizi vardı orada sürekli o doktorları görüp doktor olmak istiyordum şimdiye kadar sürdü mesela bu. (Merve)

Tartışma ve Sonuç

Araştırmanın bulguları incelendiğinde katılımcıların bir kısmının dizi-filmlerdeki karakterlerin konuşma tarzlarından etkilendiklerini ve özellikle arkadaşlarının argo konuşmalarının arttığını gözlemlediklerini dile getirdiler. Bu bulgu Taş ve Yalçınkaya'nın (2015) çalışmalarındaki dizi-film karakterlerinin öğrencilerde argo kullanımını artırdığı sonucunu desteklemektedir. Ayrıca yapılan görüşmelerde katılımcılar artan

argo kullanımının bir aşamadan sonra normalleştiğini de belirttiler. Bu durum model alma davranışının etkilerinden olan *modelin yasaklanan davranışları teşvik etmesi* ile açıklanabilir. Araştırmacılar bunu dolaylı pekiştirecin engellenmemesi olarak açıklamaktadır. Kişi model karakterin davranışlarının cezalandırılmadığı veya ödüllendirildiğini gördüğünde bu davranışları yapmaya motive olmaktadır (Bandura, 1977, 1986; Bandura ve Walters, 1963; Rosenthal ve Zimmerman, 1978). Katılımcılardan bazıları kendilerinin ve arkadaşlarının dizi-filmdeki karakterlerin konuşmalarını gündelik hayatlarında sıklıkla kullandıklarını ifade etti. Özellikle okul ortamlarından örnek veren katılımcılar, okullarında herkesin bir dizi-film karakterini canlandırdığı ve belirli replikleri kullandığı ortamlar oluştuğunu aktardı. Semerci ve Kalçık (2017) da çalışmalarında öğrencilerin dizi-film diyaloglarını günlük yaşamlarında kullandıklarını ifade etmişlerdir.

Görüşmelerde katılımcıların fiziksel görünüm ve kıyafet ile ilgili model alma davranışlarının saç tarzı, makyaj yapma, kıyafet seçimi, dövme yaptırma ve dizi-film sembolleri kullanma alanlarında olduğu görüldü. Özellikle dizi-film kıyafetlerinin satıldığını belirten katılımcılar bu kıyafetleri satın alınıp günlük hayatta kullanıldığını aktardı. Bu bulgulara paralel olarak Martin ve Bush (2000) da yaptıkları çalışmada model alınan medya karakterlerinin satın alma davranışları üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Run ve arkadaşları (2010) ise ergenlerin ünlüleri ebeveynlerinden daha çağdaş olarak algıladıkları için kıyafet satın alma davranışlarında onları model aldıklarını söylemiştir. Dizi-film karakterleri gibi giyinmenin yanında katılımcılar, saç tarzlarını belirlerken de bu karakterlerin etkili olduğunu belirttiler. Katılımcılardan bir kısmı kendilerinin ve arkadaşlarının dizi-film karakteri gibi saçlarını uzattıklarını ya da kestirdiklerini ifade etti. Bu bulgular Murray'ın (1999), yaptığı çalışmada ulaştığı ergenlerin dizi-film karakterleri gibi giyinip onlar gibi saçlarını boyattıkları sonucunu desteklemektedir. Semerci ve Kalçık (2017) da dizi-film karakterlerinin kişilerin saç kesim tarzı ve makyajları üzerinde etkili olduğunu söylemişlerdir. Söz konusu bulgulara paralel olarak bu araştırmada da katılımcılardan bazıları hem kendilerinin hem de arkadaş ve akrabalarının izledikleri dizi-film karakterlerinin makyaj yapma tarzını örnek aldıklarını belirtti.

Bu araştırmada elde edilen bulgulardan bir diğeri de katılımcıların arkadaşlarının ve çevrelerinde gözlemledikleri insanların dizi-film karakterlerinden etkilenerek vücutlarına veya kıyafetlerine özel semboller çizdiklerini söylemeleridir. Katılımcıların ifadeleri incelendiğinde Çukur dizi-filminin özel sembolünün dövmesini yaptırdıkları görülmektedir. Bu özel sembolün okul duvarları, sıralar ya da okul yolundaki binalara çizildiğini aktaran katılımcılar, üzerinde bu sembolün bulunduğu kıyafetlerin de son derece popüler olduğunu belirtti. Şimdiye kadar yapılan araştırmalarda ergenlerin izledikleri dizi-filmlere özgü özel semboller kullandıkları bulgusuna rastlanmamıştır. Bu yönüyle çalışma sonuçlarının literatüre özgün katkılar sağladığı söylenebilir.

Barry Sanders (1994) televizyonun insanlara basmakalıp çözüm yolları sunarak edilgen hale getirdiğini bu sebeple de insanların problemler karşısında kendilerine

özgü baş etme yöntemi geliştiremediklerini savunmuştur. Çimen (2019) ise zorluklarla mücadele etmede izleyicilerin dizi-film karakterlerinden ilham aldıklarını belirtmektedir. Bu araştırmada da bazı katılımcılar izledikleri dizi-film karakterlerinin verdikleri zorlu mücadelelerdeki davranış biçimlerinin onların azim ve inancını güçlendirdiğini belirtti. McIntyre ve arkadaşları (2011) çalışmalarında kişilerin hayatlarının zor süreçlerinde model karakterlerden ilham alarak kendilerini güvende hissettiklerini söylemişlerdir. Bu araştırmada da benzer şekilde katılımcıların bazıları dizi-film karakterlerinin göstermiş oldukları cesaret ve motivasyon örneklerinin kendilerini olumlu etkilediğini belirtti. Greenberg ve arkadaşları (1982), kişinin rol modeli gözlemleyerek kendi problemlerinde kullanacağı yeni yöntemler öğrendiğini söylemektedirler. Bu araştırmada da katılımcılar izledikleri dizi-film karakterinin başarma yöntemlerini örnek aldıklarını söyledi. Katılımcılar sevdikleri dizi film karakterinin başarılarını gözlemledikten sonra kendi yaşamlarında var olan sorunları çözmek için daha fazla motive olduklarını belirtti. Bu durum farklı araştırmalarda da elde edilen (Bages ve Martinot, 2011; Huguet ve Regner, 2007; Marx ve Roman, 2002) rol modellerin 'ben de yapabilirim' mesajı verdiği sonuçlarını destekler niteliktedir.

Katılımcıların büyük bir kısmı kendilerinin ve çevrelerindeki insanların izledikleri dizi-filmlerden empati, şiddet eğilimi, fedakârlık ve güvensizlik alanlarında etkilendiklerini aktardı. Bazı katılımcılar da izledikleri dizi-filmlerin hikâyelerinin içine girerek kendilerini dizi-film karakterleri gibi hissettiklerini ve ilerde onlara benzemek istediklerini söyledi. Cohen (2001) de medya karakteri ile özdeşleşme sürecini izleyicinin kendi kimliğini kaybedip model aldığı karakterin kimliğini alması olarak tanımlamıştır. Katılımcıların görüşleri onların yeni bir kimlik kazanmak istedikleri şeklinde yorumlanabilir. Görüşmelerde katılımcılarından bazıları izledikleri dizi-filmlerin etkisinde kalarak otizm, farklı kültür ve cinsiyet yönelimli insanlara karşı bakış açılarının değiştiğini, bu insanların duygu ve düşüncelerini anlamak için daha fazla çaba harcadıklarını dile getirdi. Merton ve Merton (1968) ve Kemper (1968) de rol model almayı "kişinin yeni beceriler kazandığı bir süreç" olarak tanımlamışlardır. Bu araştırmacılara göre kişi modeli gözlemleyerek bir şeyin nasıl yapabileceğini öğrenir ve kendisinde eksik bulduğu şeyi bu yolla tamamlamak ister.

Dizi-filmlerin şiddete eğilimi artırdığını ve kabadayılığa özendirdiğini söyleyen katılımcılar bu duruma akrabalarından ve arkadaş çevrelerinden örnekler vererek açıklamaya çalıştı. Bu bulgu, şiddet içeren TV programlarının saldırganlığı artırdığını belirten çalışmalarla benzeşmektedir (Eyal ve Rubin, 2003; Huesmann ve ark., 2003; RTÜK, 2005; Taylan, 2011). İzledikleri dizi-filmin olay örgüsü ve karakterlerin yaşadıklarından etkilendiklerini ifade eden bazı katılımcılar kendilerinin artık kişiler arası ilişkilerde daha mesafeli, ön yargılı ve güvensiz davrandıklarını söyledi. Bu araştırmada alan yazındaki diğer çalışmalardan farklı olarak kişilerin fedakârlık ve güvensizlik konularında da dizi-film karakterlerinden etkilendiği görüldü. Katılımcılardan bazıları dizi-filmlerde yer alan karakterlerin fedakârca davranışlarından çok etkilendiklerini

ve kendi yaşamlarında benzer fedakârlıklar yapmak istediklerini belirtti. Bu etki de dizi filmlerin öğrenciler üzerindeki olumlu etkilerinden biri olarak görülebilir.

Dizi-filmlerin ve karakterlerinin mesleklerini belirlemede ve kariyer hedefleri üzerinde etkili olduğunu söyleyen az sayıdaki katılımcı, geleceğe dönük kariyer kararlarında dizi-film karakterlerinin mesleklerinin önemli etkisinin olduğunu belirtti. Bu bulgu Bandura'nın (1977) bahsettiği rol modelin karar verme davranışı üzerindeki etkisini açıklar niteliktedir. Başka araştırmalarda da (Christiansen, 1979; King ve Multon, 1996; Semerci ve Kalçık, 2017) kişilerin medyadaki rol modellerden etkilenerek meslek ve kariyer seçiminde bulundukları görülmüştür. Katılımcılardan birkaçı izledikleri dizi-filmlere göre asker, doktor ve hâkim olmak istediklerini belirttiler. Morgenroth, Ryan ve Peters (2015), hedeflerine ulaşmış rol modellerin bu modelleri örnek alan kişileri de o hedefe ulaşabilme inancını güçlendirdiğini ve kişilere bunun mümkün olduğu mesajını verdiklerini söylemektedir. Lockwood'a (2006) göre de rol model kişiler, diğer insanlara hedeflerine nasıl ulaşacakları konusunda örnek sunmaktadır.

Tüm araştırmalarda olduğu gibi bu araştırmada da bazı sınırlılıklar bulunmaktadır. Bu araştırmanın ilk sınırlılığını amaçlı örnekleme ile seçilen katılımcılar oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemi Siirt ilinde farklı liselerde öğrenim gören 30 öğrenci ile sınırlıdır. Her ne kadar çalışmanın katılımcı sayısı nitel araştırmalar için yeterli olsa da katılımcı grubunun yalnızca bir ildeki lise öğrencilerinin oluşturması hem ilkokul ve ortaokul gibi diğer öğrenim kademelerini hem de farklı coğrafi ve kültürel bölgeleri içine almaması bakımından araştırmayı sınırlandırmaktadır. Araştırmadaki ikinci sınırlılık ise kullanılan modelin kesitsel olmasıdır. Araştırma bulguları, dizi-filmlerin katılımcıların üzerindeki kısa süreli dönemsel etkilerini içermektedir. Nitel araştırmalarda yüz yüze görüşme tekniği kullanılmakla birlikte gözlem, alan notları ve günlükler gibi farklı yöntemler de bulunmaktadır. Dizi-filmlerin bireyler üzerindeki etkilerini inceleyen ilerde yapılacak çalışmalarda, nitel araştırmalarda kullanılan farklı veri kaynaklarının kullanılarak katılımcı grubun uzun süreli boylamsal çalışmalar ile yapılandırılmasının ciddi katkılar saylayacağını düşünüyoruz.

Öneriler

Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre şu önerilerde bulunulabilir:

- RTÜK, Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı ve Millî Eğitim Bakanlığı gibi yetkili kurumlarca ergenlerin bilişsel, psikolojik ve sosyal gelişim dönemleri göz önünde bulundurularak TV platformlarında ve internet ortamında yayınlanan dizi-filmlerin içeriklerine yönelik tedbirler alınabilir
- Dizi-film yapım şirketleri reyting kaygısını öncelemeden ve ergenlerin ruhsal sağlık durumlarını dikkate alan bir anlayışla; şiddet öğeleri barındırmayan ve bireylerin iletişim becerilerini artırıcı özelliklerde daha kaliteli içerikler üretebilir.

- Eğitimciler ve ebeveynler tarafından ergenlerin gerçeklik algıları bozulmaksızın dizi-filmlerin motivasyon artırıcı özelliğinden faydalanılabilir.
- Okul rehber öğretmenleri öğrencilere verecekleri mesleki rehberlik hizmetleri kapsamında gerçekçi meslek tanıtımında bulunabilen dizi-filmlerinden yararlanabilir.
- Okul rehber öğretmenleri, popüler dizi-filmlerin ve karakterlerinin öğrencilerin düşünceleri, davranışları, görünümleri ve konuşmaları üzerindeki etkilerinin farkında olup okullarında görev yapan öğretmenlere bu konularda seminerler, ebeveynlere de popüler dizi-filmlerin onların çocukları üzerindeki etkilerinin kapsam ve çeşitliliği konularında eğitimler verebilir.
- Üniversitelerin eğitim fakültelerinde görev yapan akademisyenler tarafından öğrencilere yönelik popüler dizi-filmlerin psikolojik ve sosyolojik bir çerçevede içerik analizlerinin yapılabileceği etkinlikler yürütülebilir.
- Üniversitelerde verilmeye başlanan eleştirel medya okuryazarlığı eğitiminin ortaöğretim düzeyi müfredatında da bulundurularak ergenlerin medya bilinci oluşturmasına katkı sunulabilir.

Kaynakça

ALLEN, E. C. (2019). *Do aspirational role models inspire or backfire? Perceived similarity mediates the effect of role models on minority students' college choices* (Order No. 27540330). ProQuest Dissertations & Theses Global. (2309941549). https://search.proquest.com/docview/2309941549?accountid=16268

ASGARİ, S., Dasgupta, N., ve Stout, J. G. (2012). When do counterstereotypic ingroup members inspire versus deflate? The effect of successful professional women on young women's leadership self-concept. *Personality and Social Psychology Bulletin*, *38*(3), 370-383. https://doi.org/10.1177/0146167211431968

AUSTİN, E. W., Pinkelton, B. E., ve Fujioka, Y. (2000). The role of interpretation processes and parental discussion in the media's effects on adolescents'use of alcohol. *Pediatrics, 105*(2), 343–349. https://doi.org/10.1542/peds.105.2.343

BAGÈS, C., ve Martinot, D. (2011). What is the best model for girls and boys faced with a standardized mathematics evaluation situation: A hardworking role model or a gifted role model? *British Journal of Social Psychology*, *50*(3), 536-543. https://doi.org/10.1111/j.2044-8309.2010.02017.x

BANDURA, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

BANDURA, A. (1986). *Social foundations of thought and action.* Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

BANDURA, A. (1989). Human agency in social cognitive theory. *American Psychologist, 44*(9), 1175–1184. https://doi.org/10.1037/0003-066X.44.9.1175

BANDURA, A. (2001). Social cognitive theory of mass communication. *Media Psychology*, *3*(3), 265–299. Doi: 10.1207/S1532785XMEP0303_03

BANDURA, A., ve R. H. Waters (1963). *Social learning and personality development*. New York: Holt Rinehart ve Winston.

BOON, S. D., ve Lomore, C. D. (2001). Admirer-celebrity relationships among young adults: Explaining perceptions of celebrity influence on identity. *Human Communication Research*, *27*(3), 432-465. https://doi.org/10.1111/j.1468-2958.2001.tb00788.x

CHERYAN, S., Siy, J. O., Vichayapai, M., Drury, B. J., ve Kim, S. (2011). Do female and male role models who embody STEM stereotypes hinder women's anticipated success in STEM? *Social Psychological and Personality Science*, *2*(6), 656-664.

CHRİSTİANSEN, J. B. (1979). Television role models and adolescent occupational goals. *Human Communication Research*, *5*(4), 335-337. https://doi.org/10.1111/j.1468-2958.1979.tb00645.x

COHEN, J. (2001). Defining identification: Atheoretical look at the identification of audiences with media characters. *Mass Communication & Society*, 4(3), 245–264. https://doi.org/10.1207/S15327825MCS0403_01

CRESWELL, J. W. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni* (3.Basımdan çeviri). (M. Bütün ve S. B. Demir, Çev.). Ankara: Siyasal Kitabevi

ÇİMEN, L. (2019). Eğitim fakültesi öğrencilerinin rol model tercihleri. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, *8*(1/1), 89-111.

ÇÖTELİ, S. (2016). İnternetten izlenen dizi ve seriyallerin 'araç iletidir' ve 'kullanımlar doyumlar' bağlamında incelenmesi. İstanbul Gelişim Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi. 3(2), 120-134.

ERİKSON, E. H. (1993). *Childhood and society*. New York: W.W. Norton Company

ERJEM, Y., ve Çağlayandereli, M. (2006). Televizyon ve gençlik: Yerli dizilerin gençlerin model alma davranışı üzerindeki etkisi. *Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *30*(1), 15-30.

EYAL, K., ve Rubin, A. M. (2003). Viewer aggression and homophily, identification, and parasocial relationships with television characters. *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, *47*(1), 77-98. https://doi.org/10.1207/s15506878jobem4701_5

EYÜPOĞLU, A. (2010, 12 Kasım). Gençlerin rol modeli Ezel. *Milliyet*. https://www.milliyet.com.tr/cadde/ali-eyuboglu/genclerin-rol-modeli-ezel-1313285 adresinden erişildi.

FRAENKEL, J. R. Wallen, N. E., ve Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education*. New York: Mc. Graw-Hill.

GİDDENS, A. (2000). *Sosyoloji*. (H. Özel ve C. Güzel, Çev.). Ankara: Ayraç Yayınevi.

GİLES, D. C. (2002). Parasocial interaction: A review of the literature and a model for future research. Media Psychology, 4(3), 279–305. https://doi.org/10.1207/S1532785XMEP0403_04

GİLES, D. C., ve Maltby, J. (2004). The role of media in adolescent development: Relations between autonomy, attachment, and interest in celebrities. *Personality and Individual Differences,* 36(4), 813–822. https://doi.org/10.1016/S0191-8869(03)00154-5

GREENBERG, B. S. Neuendorf, K. Rothfuss, N. B., ve Henderson, L. (1982). The soaps: What's on and who cares? *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, *26*(2), 519-535. https://doi.org/10.1080/08838158209364022

HARRİSON, K. (1997). Does interpersonal attraction to thin media personalities promote eating disorders? *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, *41*(4), 478-500

HOFFNER, C., ve Buchanan, M. (2005). Young adults' wishful identification with television characters: The role of perceived similarity and character attributes. *Media psychology*, *7*(4), 325-351. https://doi.org/10.1207/S1532785XMEP0704_2

HUESMANN, L. R. Moise-Titus, J. Podolski, C. L., ve Eron, L. D. (2003). Longitudinal relations between children's exposure to TV violence and their aggressive and violent behavior in young adulthood. *Developmental Psychology*, *39*(2), 201-221. https://doi.org/10.1037/0012-1649.39.2.201

HUGUET, P., ve Regner, I. (2007). Stereotype threat among schoolgirls in quasi-ordinary classroom circumstances. *Journal of Educational Psychology*, *99*(3), 545-560. https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.3.545

IGARTUA, JJ. Acosta, T., ve Frutos, FJ (2013). Recepción e impacto del drama cinematográfico: el papel de la identificación con los personajes y la empatía. *Global Media Journal Meksika*, *6*(11), 1-18. https://gmjei-ojs-tamiu.tdl.org/gmjei/index.php/GMJ_EI/article/view/75

JOHNSON, B., ve Christensen, L. (2014*). Eğitim araştırmaları; Nicel, nitel ve karma yaklaşımlar* (4.Basımdan çeviri). (İ. Budak, A. Budak vd., Çev.). Ankara: Eğiten Kitap.

KARABOĞA, T.M. (2019). Lise öğrencilerinin rol model tercihlerine ilişkin bir çalışma. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 15*(2), 363-391.

KARUNANAYAKE, D., ve Nauta, M. M. (2004). The relationship between race and students' identified career role models and perceived role model influence. *The Career Development Quarterly*, *52*(3), 225-234. https://doi.org/10.1002/j.2161-0045.2004.tb00644.x

KEMPER, T. D. (1968). Reference groups, socialization and achievement. *American Sociological Review*, 31-45.

KIRTEPE, S. (2014). *Televizyon dizilerinin toplum üzerindeki etkileri: Sosyo-kültürel bir çözümleme* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.

KİNG, M.M.,ve Multon, K.D. (1996). The effects of television role models on the career aspirations of African-American junior high school students. *Journal of Career Development, 23*(2), 111–125. https://doi.org/10.1177/089484539602300202

LEAPER, C., ve Friedman, C. K. (2007). The Socialization of Gender. In J. E. Grusec ve P. D. Hastings (Eds.), *Handbook of socialization: Theory and research* (s. 561–587). Guilford Press.

LOCKWOOD, P. (2006). "Someone like me can be successful": Do college students need same-gender role models? *Psychology of Women Quarterly*, *30*(1), 36-46. https://doi.org/10.1111/j.1471-6402.2006.00260.x

MARTİN, C. A., ve Bush, A. J. (2000). Do role models influence teenagers' purchase intentions and behavior? *Journal of Consumer Marketing*, *17*(5), 441-454.

MERTON, R. K., ve Merton, R. C. (1968). *Social theory and social structure*. Simon and Schuster.

MARX, D. M., ve Roman, J. S. (2002). Female role models: Protecting women's math test performance. *Personality and Social Psychology Bulletin*, *28*(9), 1183-1193. https://doi.org/10.1177/01461672022812004

MCINTYRE, R. B. Paulson, R. M. Taylor, C. A. Morin, A. L., ve Lord, C. G. (2011). Effects of role model deservingness on overcoming performance deficits induced by stereotype threat. *European Journal of Social Psychology*, *41*(3), 301-311. https://doi.org/10.1002/ejsp.774

MERRİAM, S. B. (2013). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber*. (S. Turan, Çev.). Ankara: Nobel.

MİLES, M.B. Huberman, A.C. Saldaña, J. (2014). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook*. (Third edition). California: SAGE Publications.

MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI. (2008). Öğrencilerin televizyon izleme alışkanlıkları. Ankara: MEB. https://www.meb.gov.tr/earged/earged/TV_izleme.pdf. adresinden erişildi.

MORGENROTH, T., Ryan, M. K., ve Peters, K. (2015). The motivational theory of role modeling: How role models influence role aspirants' goals. *Review of General Psychology*, *19*(4), 465-483. https://doi.org/10.1037/gpr0000059

MURRAY, S. (1999). Saving our so-called lives: Girl fandom, adolescent subjectivity and my so-called life. In M. Kinder (Ed.), *Kids' Media Culture* (s. 221-235). Duke University Press.

NAVARO, L. (2020). *Gerçekten beni duyuyor musun?* (38.Basım). İstanbul: Remzi Kitapevi.

ORUÇ, C. Tecim, E ve Özyürek, H. (2011). Okul öncesi dönem çocuğunun kişilik gelişiminde rol modellik ve çizgi filmler. *Ekev Akademi Dergisi, 15*(48), 281-297.

ÖZKAN, R. (2013). Televizyon dizilerinin üniversite öğrencileri üzerindeki etkilerinin belirlenmesi. *Electronic Turkish Studies*, *8*(12), 1017-1029.

PAİCE, E., Heard, S., ve Moss, F. (2002). How important are role models in making good doctors? *Bmj*, *325*(7366), 707-710. https://doi.org/10.1136/bmj.325.7366.707

PATTON, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. (M. Bütün ve S. B. Demir, Çev.). Ankara: Pegem.

PERRONE, K. M., Zanardelli, G., Worthington Jr, E. L., ve Chartrand, J. M. (2002). Role model influence on the career decidedness of college students. *College Student Journal*, *36*(1), 109-113.

RADYO VE TELEVİZYON ÜST KURULU. (2005). *Radyo ve televizyon üst kurulu özel çalışma grubu sonuç raporu*. Ankara: RTÜK. http://www.ihsandag.gen.tr/index_dosyalar /RTUKRAPORUekleriyle.pdf adresinden erişildi.

RADYO VE TELEVİZYON ÜST KURULU. (2018). *Televizyon izleme eğilimleri araştırması*. Ankara: RTÜK. https://www.rtuk.gov.tr/rtuk kamuoyu arastirmalari /3890/5776/televizyon_izleme_egilimleri_arastirmasi_2018.html adresinden erişildi.

RADYO VE TELEVİZYON ÜST KURULU. (2019). *Yeni medya alışkanlıkları ve siber zorbalık araştırması.* Ankara: RTÜK. https://www.rtuk.gov.tr/rtuk-kamuoyu-arastirmalari /3890/8181/ cocuklarin-yeni- medya-kullanim-aliskanliklari ve siber zorbalik arastirmasi.html adresinden erişildi.

ROSENTHAL, T. L., ve Zimmerman, B. J. (1978). *Social learning and cognition*. New York: Academic Press.

RUN, E. C., Butt, M., ve Nee, C. Y. (2010). The influence of role models on young adults purchase. *Jurnal Kemanusiaan*, *8*(1).

SALDAÑA, J. (2013). *The coding manual for qualitative researchers*. (2nd ed.). London: Sage.

SANDERS, B. (1994). Öküzün A'sı (6. Basımdan çeviri). (Ş. Tahir, Çev.). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

SASSO, G.M. ve Rude, H.A. (1987), Unprogrammed effects of traınıng high-status peers to ınteract wıth severely handıcapped chıldren. *Journal of Applied Behavior Analysis*, *20*(1), 5-44. https://doi.org/10.1901/jaba.1987.20-35

SEMERCİ, N. ve Kalçık, C. (2017). Televizyonda yayınlanan dizilerin lise öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme etkisine ilişkin öğrenci görüşleri. *Bartın* Üniversitsi Eğitim Fakültesi Dergisi, 6(1), 237-262.

SENEMOĞLU, N. (2007). *Gelişim öğrenme ve öğretim: Kuramdan uygulamaya* (1. Basım). Ankara: Gönül Yayıncılık

SCHULZ, L.E. Hooppell, C ve Jenkins, A.C. (2008) Judicious imitation: Children differentially imitate deterministically and probabilistically effective actions. *Child Development, 79*(2), 395 – 410. https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2007.01132.x

TAŞ, S ve Yalçınkaya, Y. (2015). Okul içerikli dizilerin öğrenci davranışlarına etkileri. *International Online Journal of Educational Sciences, 7*(2), 180-190.

TAYLAN, H. H. (2011). *Televizyon programlarındaki şiddetin yetiştirme etkisi: Konya lise öğrencileri üzerinde bir araştırma* (Yayımlanmış Doktora Tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

ULUYAĞCI, C. Ünlü, S ve Bayçu, U.S. (2011). TV dizilerindeki mekânlarda kültürel yansımaların göstergebilimsel çözümlenmesi: Canım ailem. *Global Media Journal, 2*(3), 117-127.

ÜSTÜNDAĞ, A. (2019). Gençlerin model aldıkları televizyon karakterleri. *Akademik İncelemeler Dergisi (AID), 14*(1), 27-50.

MİLLÎ EĞİTİM ● Cilt: 51 ● Bahar/2022 ● Sayı: 234, (1661-1682)

YABANCI DİL ÖĞRETMENLERİNİN GÖZÜNDEN PANDEMİ DÖNEMİNDE YABANCI DİL ÖĞRETİMİ

ARAŞTIRMA MAKALESİ

İbrahim Yaşar KAZU[1], Cemre KURTOĞLU YALÇIN[2], Cemal YALÇIN[3]

1 Doç. Dr., Fırat Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, iykazu@firat.edu.tr, ORCID: 0000-0002-1039-0482.

2 Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, Mustafa Kemal Ortaokulu, cemrekurtoglu@hotmail.com, ORCID: 0000-0002-2148-7466.

3 Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, Şehit Önder Pınar Ortaokulu, cemmalyalcin@hotmail.com, ORCID: 0000-0002-9662-9190.

Geliş Tarihi: 23.11.2020 **Kabul Tarihi:** 28.01.2021 **DOI:** 10.37669 milliegitim.830080

Öz: Bu araştırmanın amacı, pandemi döneminde yabancı dil öğretmenlerinin uzaktan eğitimle verdikleri yabancı dil eğitimi sürecinde karşılaştıkları problemleri ve çözüm önerilerini belirlemektir. Bu çalışma, 2020-2021 eğitim öğretim yılında Elazığ ilinde görev yapmakta olan pandemi döneminde uzaktan eğitim veren 92 yabancı dil öğretmeninin katılımıyla yürütülmüştür. Veriler, Google form aracılığıyla çevrimiçi veri toplama aracı olarak hazırlanmış, açık uçlu sorulardan oluşan 'Yabancı Dil Öğretmenlerinin Covid-19 Pandemisi Sürecinde Uzaktan Eğitimle Gerçekleştirdikleri Yabancı Dil Öğretimine İlişkin Görüşleri' isimli yarı yapılandırılmış görüşme formu ile elde edilmiştir. Araştırmada, nitel araştırma yöntemi içerisinde yer alan olgu bilim deseni kullanılmıştır. Katılımcılar, bu dönemde canlı derslere bağlanırken, uzaktan eğitimle yabancı dil eğitimi verirken karşılaştıkları problemleri ve bu problemlere çözüm önerilerini ifade etmişlerdir. Elde edilen veriler içerik analizi yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmanın sonucunda, öğretmenlerin canlı derslere bağlanırken, bağlantının kopması, sistemsel yoğunluktan dolayı bağlanamama, ses sıkıntıları gibi teknik sebeplerden kaynaklı problemler yaşadığı anlaşılmıştır. Bunun yanında, yabancı dil eğitimi boyutunda, yabancı dil becerilerinin uzaktan eğitimle kazandırılmasının zor olması, öğrencilerden beklenen düzeyde dönüt alınamaması gibi problemlerden bahsedilmiştir. Öğretmenler, yabancı dil ders sayısının artırılmasını ve uzaktan eğitime yönelik materyal geliştirilmesini önermişlerdir.

Anahtar Kelimeler: pandemi, salgın, Covid-19, uzaktan eğitim, yabancı dil eğitimi, yabancı dil öğretmenleri

PERCEPTIONS OF FOREIGN LANGUAGE TEACHERS ON FOREIGN LANGUAGE TEACHING DURING THE CORONAVIRUS PANDEMIC

Abstract:

The aim of this study is to determine the problems that foreign language teachers encounter during the foreign language education process through distance education during the pandemic period and their solutions. A total of 92 foreign language teachers from different schools in Elazig, Turkey were enrolled in the study which was conducted in 2020-2021 academic year. The data were obtained through a semi-structured interview form called 'Opinions of Foreign Language Teachers Regarding Foreign Language Teaching Performed by Distance Education in the Covid-19 Pandemic Process', which was prepared as an online data collection tool via Google form, consisting of open-ended questions. A phenomenology method which is a qualitative research method was used. Data were analyzed by using content analysis. As a result of the study, it was understood that teachers had problems due to technical reasons such as disconnection, not being able to connect due to systemic intensity, and sound problems while connecting to lessons. In addition, in the dimension of foreign language education, problems such as the difficulty of gaining foreign language skills through distance education and not getting the expected level of feedback from students were mentioned. Teachers suggested increasing the number of foreign language lessons and developing materials for distance education.

Keywords: pandemic, epidemic, Covid-19, distance education, foreign language education, foreign language teachers

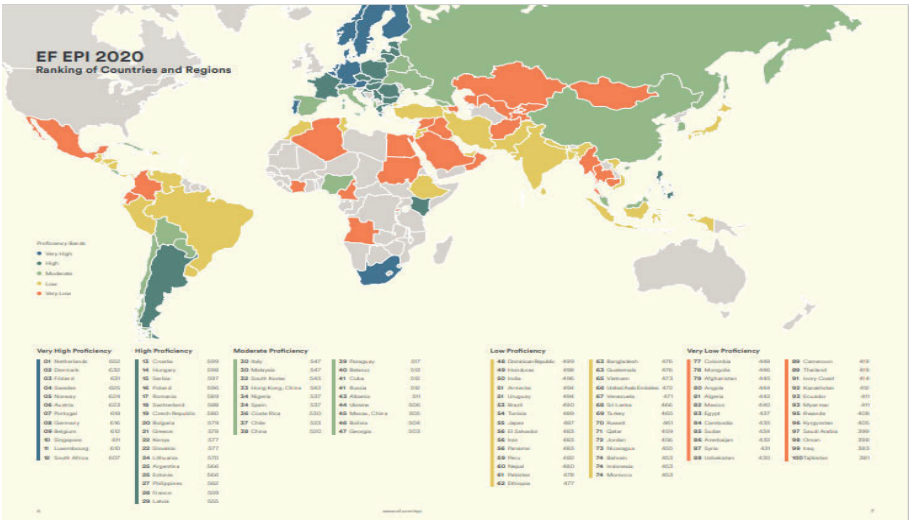
Giriş

Tarihler boyunca insanlık birçok felaketle sınanmıştır. Bu felaketlerden biri olan pandemi, tüm dünyayı etkisi altına alan, hayatın çeşitli alanlarında değişiklik yapmaya zorlayan bir durumdur. 2020 yılı insanlığın pandemiyle savaştığı bir yıl olmuştur. Asya'da Aralık 2019'da başlayan Koronavirüs (COVID-19) enfeksiyonu, haftalar içinde tüm dünyayı etkisi altına alan bir salgına dönüşmüştür (WHO, 2020; Yuan ve diğerleri, 2020). Alınan tedbirler başta Avrupa ve ABD' de olmak üzere, yeni Covid-19 vakalarını önemli ölçüde azaltmış olsa da yeni vaka artışının devam etmekte olduğu bilinmektedir. Başta İspanya, İtalya, Fransa, Almanya, İngiltere ve Türkiye olmak üzere Avrupa'da tespit edilen vaka sayıları hızla artmaktadır (Karadağ ve Yücel, 2020). Dünya çapında hızla artmakta olan COVID-19 vaka sayısıyla, birçok dünya ülkesin-

de toplumsal kaygılar ve endişeler de artmaya başlamış (Lin, 2020), yaşamın akışı ve ritmi değişmiştir (Zhao, 2020). Klinik araştırmalara göre Covid-19 adı verilen bu hastalığın semptomları arasında ateş, öksürük, nefes darlığı ve bazen sulu ishal yer almaktadır (Huang ve diğerleri, 2020). Yakın temas ve solunum yolu ile bulaşan bir hastalık olması nedeniyle insanlarla yakın temas gerektiren eğitim kurumları başta olmak üzere kurumların faaliyetlerinin durdurulması gündeme gelmiştir (Chick, ve diğ., 2020). Salgının etkisini azaltmak ve oldukça bulaşıcı özelliği nedeniyle yayılmasını yavaşlatmak için esnek çalışma, evden çalışma, dönüşümlü çalışma gibi uygulamalar hayata geçirilmiştir. Ayrıca tüm dünyada kısmi veya tam zamanlı sokağa çıkma yasakları, karantina süreçleri, bireylerin kendi kendine izolasyonu ve sosyal mesafenin korunması gibi önlemler alınmıştır. Bu önlemler kapsamında insan-insan ilişkisinin bulunabildiği yerler kapatılmış, okullar ve üniversiteler bu kapsama alınmıştır (Doghonadze ve diğerleri, 2020; Gupta ve Goplani, 2020). UNESCO'nun (2020) verilerine dayalı olarak okulların küresel olarak kapatılmasıyla birlikte, 191 ülkede 1, 5 milyardan fazla öğrenci, diğer bir deyişle dünya öğrenci nüfusunun %87'sinin bu eğitim kesintisinden etkilendiği bilinmektedir (UNESCO, 2020). Pandemi dünya çapında 10 öğrenciden en az 9'unun sınıf öğrenimini kesintiye uğratmıştır. Küresel olarak, öğretmenler ve öğrenciler evlere kilitlenerek, uzaktan öğreterek ve e-öğrenme platformlarından yararlanarak bu duruma uyum sağlamaktadır (Taylor, 2018). Kişisel bilgi işlem ve iletişim cihazları, öğrenme ve bilgi aktarımı için önemli araçlar haline gelmiş, eğitimde bilgi ve iletişim teknolojilerinden yararlanmak kaçınılmaz hale gelmiştir. İnternet erişilebilirliği ve hızındaki gelişmeler, okul öncesinden lisansüstü çalışmalara kadar tüm seviyelerde eğitimin zaman ve mekândan bağımsız gerçekleşmesine olanak tanımıştır. Tabletler, telefonlar ve bilgisayarlar Covid-19 döneminde toplumun her kesiminin olduğu gibi eğitimcilerin de gözbebeği olmuştur (Mulenga & Marban, 2020). Türkiye'de de 16 Mart 2020 tarihinden beri kapalı olan okulların eğitim öğretim faaliyetleri uzaktan eğitimle teknoloji aracılığıyla devam etmiştir.

Salgının ortaya çıkmasıyla birlikte ülkelerin en önemli hedeflerinden biri eğitimi kesintiye uğratmadan devam ettirmek olmuştur (Can, 2020). Bu süreçte, gelişen teknolojiyle birlikte dünyada değişen eğitim anlayışının doğurduğu (Özer, 2011), zaman ve mekândan bağımsız, geniş kitlelere aynı anda ulaşma fırsatı veren uzaktan eğitim (Cansu, 2010), pandemi sürecinde sekteye uğrayan yüz yüze eğitime bir alternatif olarak sunulmuştur. Şen, Atasoy ve Aydın (2010), uygun koşulların sağlanamadığı durumlarda, her öğrencinin eğitim öğretime devam edebilmesi için ve eğitimde fırsat eşitliği ilkesinin varlığından söz edebilmek için uzaktan eğitimin öneminden bahsetmiştir. Roy (2020), pandemi döneminde evden öğrenmeyi gerçekleştirmek adına Zoom ve Skype gibi uygulamaları önermiş, öğretmenlerin bu gibi çevrimiçi uygulamaları kullanarak senkron dersler yapabileceğini vurgulamıştır. Bunun yanında, UNESCO (2020), okulların kapalı olduğu süreçte eğitim öğretimi devam ettirmek adına çeşitli dijital öğrenme ortamlarını (ClassDojo, Edmodo, Google Classsroom, Moodle, vs.) desteklediğini ve özellikle ekonomik anlamda dezavantajlı gruplar olmak üzere tüm

dünyanın kullanımına açıldığını duyurmuştur. Ülkemizde ise uzaktan eğitimin sürdürüldüğü platform EBA (Eğitim Bilişim Ağı) platformudur. Bu platform, öğretmenlerin sanal sınıf ortamlarında canlı ders yapabilmesine imkân tanımaktadır. Canlı derslerle eğitim öğretimi yapılan bir alan da yabancı dil eğitimidir.



Şekil 1. Dünya İngilizce Yeterlilik Endeksi (EF EPI, 2020).

Yapılan çalışmalara bakıldığında Türkiye'de yapılan yabancı dil öğretiminde istenen düzeyde başarının henüz elde edilemediği anlaşılmıştır. Bunun sebebini, Işık (2008) öğretmen yetiştirme sistemine ve yöntemsel hatalara bağlarken, Arslan ve Akbarov (2010) yabancı dil öğretiminde motivasyon eksikliğini, Coşkun Demirpolat (2015) sınıfların kalabalık olmasını ve fiziksel koşulların yetersizliğini ön plana çıkarmıştır. Her yıl yayınlanan ve Dünya'nın İngilizce haritasını çıkaran İngilizce Yeterlilik Endeksi (2020) yapılan çalışmaları haklı çıkarmıştır. Türkiye, 2020 yılında 100 ülke arasında 69. sıraya yükselerek düşük yeterlilik bandında kendine yer bulmuştur (Şekil 1). Öğretmen, öğrenci veya sistem kaynaklı sorunlar ortaya atılarak bir türlü istenilen düzeyde başarı yakalanamayan yabancı dil eğitimi, pandemi sürecinde uzaktan eğitimle sürdürülmeye başlanmıştır. İçeriğin basit ve yetersiz oluşu, öğretmenlerin ilgili öğretim strateji ve tekniklerini yeteri kadar kullanamaması gibi sorunlar sebebiyle bu süreçte uzaktan eğitimle verilen yabancı dil öğretiminin de istenilen başarıya ulaşamadığı görülmüştür (Eroğlu ve Kalaycı, 2020).

Bu çalışmada, pandemi sürecinde uzaktan eğitimle yabancı dil eğitimi veren yabancı dil öğretmenlerinin tüm süreç boyunca ve canlı derslere bağlanırken karşılaştıkları problemleri ve onların çözüm önerilerini saptamak amaçlanmıştır. Yabancı dil

eğitiminin uzaktan eğitimle sürdürülme sürecinde öğretmenlerimizin karşılaştıkları problemleri ve onların kendilerince sunduğu çözüm önerilerini ön plana çıkarmanın sürecin iyileştirilmesi adına önemli olduğu düşünülmektedir.

Literatür ve Kavramsal Çerçeve

İnsan teması ile hızla yayılan Covid-19 salgını, toplumsal ve kültürel bakış açısının yanı sıra teknoloji anlamında da büyük bir dönüşüme yol açmıştır (Dwivedi, vd., 2020). Yapılan çalışmalar, salgının literatüre, gizlilik, dijital eşitsizlikler, iletişim, otomasyon, toplumsal bozulma, sosyal medya kullanımı ve dijital eğitim uygulamaları gibi birçok tema kazandırdığını ortaya koymaktadır (Carroll ve Conboy, 2020; Chen vd., 2020; Venkatesh, 2020). Barnes (2020), Fernandes (2020), Griffin ve Denholm (2020) çalışmalarında, eğitimde dijital teknolojilerin kullanımının kalıcı hale getirilmesine yönelik çalışmaların olduğunu vurgulamıştır. Diğer bir deyişle, bu salgın insan hayatında birçok alanda kalıcı dönüşümlere sebep olmaktadır. Her ne kadar normalleşme sürecine girilse de teknoloji hayatımızın her alanında olduğu gibi eğitim alanında da sürecin devamlılığını sağlayan bir araç olarak kalıcı olmuştur.

Alanyazın tarandığında pandemi döneminde uzaktan eğitimle devam ettirilen eğitim öğretimin etkililiği üzerine yapılan çalışmalara rastlamak mümkündür. İlk olarak, Bakioğlu ve Çevik (2020), Covid-19 pandemisi sürecinde fen bilimleri öğretmenlerinin uzaktan eğitime ilişkin görüşlerine başvurmuş, bu kapsamda yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak 75 fen bilimleri öğretmeninin görüşü alınmıştır. Analiz sonucunda Covid-19 pandemisi öncesinde fen bilimleri öğretmenlerinin pandeminin ne olduğunu bilmedikleri ortaya çıkmıştır. Uzaktan eğitim sürecinde internet bağlantısı, öğrencilerle iletişim kurma, öğrencilerin derslere katılım oranının düşük olması ve okul yönetiminin baskısına maruz kalma gibi problemlere sahip oldukları tespit edilmiştir. Bunun yanında uzaktan eğitim sürecinde derste kullandıkları öğretim yöntem ve tekniklerin yanında, kullandıkları materyallerinin değiştiği, uzaktan eğitim ile öğretim programını ve laboratuvar/ atölye etkinliklerini tamamlayamama gibi kaygılara da sahip oldukları görülmüştür. Görgülü Arı ve Hayır Kanat (2020), öğretmen adaylarının koronavirüs üzerine görüşlerine başvurmuş, sosyal bilgiler ve fen bilimleri öğretmen adaylarının Covid-19 hakkında genel düşüncelerini ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formuyla toplanan veriler ışığında, öğretmen adayları salgına neden olan virüs için hızlı ve kolay yayılabilen bir virüs, tüm dünyayı etkisi altına alan bir virüs gibi genel tanımlamaları ağırlıklı olarak kullanırken, tüm olumsuzluklara rağmen çevrimiçi eğitimde önemli ilerleme kaydedildiği ancak her şeye rağmen yüz yüze eğitimi karşılayamaması gibi düşüncelere sahip olduğu anlaşılmıştır. Bozkurt (2020), eğitime yönelik değerlendirmelerin kavramsal tartışmalar bağlamında ele alındığı çalışmasında acil uzaktan eğitim ve uzaktan eğitim kavramlarını açıklamıştır. Ayrıca, pandemi süresince ortaya çıkan durumlara göre eğitim teknolojileri, uzaktan eğitimde ders tasarımı, ölçme değerlendirme, dijital veriler ve etik, yeni eğitsel roller, dijital yeterlilikler ve dijital beceriler,

dijital dönüşüm, dijital bölünme, eğitimde açıklık felsefesi, sosyal eşitlik, travma ve kaygı, ilgi, anlayış ve empati pedagojisi, destek toplulukları ve mekanizmaları ile yükseköğretimde ekonomik boyut bağlamında değerlendirmeler yapılmıştır. Bu çalışmanın sonuçlarına göre koronavirüs pandemisinin eğitim alanını doğrudan ve dolaylı olarak birçok şekilde etkilediği, eğitimde sürekliliği her koşulda sağlamak için köklü reformlara ve stratejik planlamaya ihtiyaç olduğu görülmüştür. Karatepe, Küçükgençay ve Peker (2020) çalışmasında, İç Anadolu Bölgesi'nde senkron eğitim vermekte olan bir devlet üniversitesinde öğrenim görmekte olan ilköğretim matematik, fen bilgisi ve sınıf öğretmeni adaylarının senkron eğitime ilişkin algılarını belirlemeye çalışmıştır. Tarama deseninde tasarlanan çalışma kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi ile seçilen 173 öğretmen adayıyla yürütülmüştür. Veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından uzman görüşleri doğrultusunda hazırlanan çevrimiçi anket formu kullanılmış ve çözümleme için betimsel istatistiklerden yararlanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının çoğunluğunun cep telefonu ile derslere katıldığı ve sabit internet hattı kullandığı belirlenmiştir. Senkron derslerde en yararlı buldukları yöntemin sözlü sunumlar olduğu, genel olarak öğretmen adaylarının senkron derslere karşı olumsuz tutum içinde oldukları, gelecekte çevrim içi uzaktan eğitim verme konusunda isteksiz oldukları, kendilerini yeterli görmedikleri ve çevrim içi derslerin eğitimin geleceği olduğuna inanmadıkları anlaşılmıştır. Bayburtlu (2020), çalışmasında Covid-19 pandemi döneminde uzaktan eğitimle Türkçe eğitimini öğretmenlerin gözünden değerlendirmiştir. 30 Türkçe öğretmeninden toplanan veriler ışığında, öğretmenlerin öğrencilerin bir kısmında bilgisayar, tablet gibi cihazların olmayışından canlı derslere katılamadıklarından, EBA canlı ders uygulamasının bağlantı sorunları, zaman sınırlaması gibi çeşitli aksaklıklarının olduğundan yakındıkları anlaşılmıştır. Yapılan çalışmalar incelendiğinde, pandemi döneminde verilen yabancı dil eğitimine ilişkin öğretmen görüşlerine başvuran bir çalışmaya rastlanmamıştır. Yapılan bu çalışmanın literatürde bu boşluğu doldurabileceği ve yabancı dil öğretiminin uzaktan eğitimle devam ettirilmesi sürecinde öğretmenlerimizin karşılaştıkları problemleri ve çözüm önerilerini ortaya çıkarmanın yetkililere fikir vereceği ve sürecin iyileştirilmesi için de verimli olacağı düşünülmektedir.

Yöntem

Araştırma Deseni

Bu çalışma, nitel bir araştırmadır ve nitel araştırma yönteminin olgu bilim (fenomenoloji) deseni kullanılmıştır. Sart (2017), fenomenoloji deseni ile yürütülmüş çalışmaları kişilerin bir olguyu nasıl deneyimledikleri hakkındaki açıklayıcı çalışmalar olarak tanımlamıştır. Yıldırım ve Şimşek (2013) olgubilim çalışmalarında amacın katılımcıların bir olgu ya da durum ile ilgili kişisel deneyimlerini irdeleyerek, olgu ya da durum hakkında daha genel bir anlayış ortaya koymak olduğunu vurgulamıştır. Marton (1986) olgu bilim desenini, insanların etraflarında yer alan fenomenlerle ilgili yaşantı, kavramsallaştırma, algılama ve farklı perspektiflerden algılamalarını çeşitli

nitel yollarla bir yapı oluşturmalarını sağlayan bir yapı olarak tanımlamıştır. Bu çalışmada da yabancı dil öğretmenlerinin pandemi sürecinde uzaktan eğitimle verdikleri yabancı dil öğretimi sürecinde karşılaştıkları problemleri ve çözüm önerilerini ortaya koymak amaçlandığından olgu bilim deseni kullanılmıştır.

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu, 2020-2021 yılında Elazığ ilinde ilkokul, ortaokul, lise kademelerinde görev yapmakta olan, pandemi sürecinde uzaktan eğitimle yabancı dil eğitimi vermiş/vermekte olan 71 kadın (%77,2) ve 21 erkek (%22,8) olmak üzere toplam 92 yabancı dil öğretmeni oluşturmaktadır. Katılımcıların %46,7'sini 30-37 yaş aralığında bulunan öğretmenler oluşturmaktadır. %20,7'si 38-45 yaş, %20,7'si 46 yaş ve üzeri, %12,0'ı 22-29 yaş aralığındadır. Buna paralel olarak, %35,9'u 6-10 yıl arası, %20,7'si 20 yıl ve üzeri, %16,3'ü 1-5 yıl, %16,3'ü 16-20 yıl ve %10,9'u 11-15 yıl arası mesleki kıdeme sahiptir. Öğretmenlerin %53,3'ü lisede, %38,0'ı ortaokulda ve %8,7'si ilkokulda görev yapmaktadır. Katılımcı öğretmenlerin %91,3'ü kendine ait bir bilgisayara sahipken, %94,6'sı evinde internet erişimine, %85,9'u kotasız internet erişimine sahiptir.

Verilerin Toplanması

Bu araştırmada, 3 alan uzmanına danışılarak oluşturulmuş yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak veri toplanmıştır. Alan uzmanlarının tavsiyeleri neticesinde pilot görüşmeler yapılmıştır. Yapılan görüşmeler sonucunda hazırlanan formun araştırmaya katılacak kişiler tarafından anlaşılabilir olduğu sonucuna varılmıştır. Görüşme formu hazırlanırken soruların uzaktan eğitim sürecinde yabancı dil öğretmenlerinin karşılaştıkları problemleri ve çözüm önerilerini tam olarak ortaya çıkarabilecek olmasına dikkat edilmiştir. Yabancı dil öğretmenlerinin pandemi döneminde verdikleri uzaktan eğitimle verdikleri yabancı dil öğretiminde karşılaştıkları problemleri ve çözüm önerilerini belirlemeye ilişkin form Google Form aracılığıyla çevrimiçi bir veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Araştırma kapsamında hazırlanan çevrimiçi form öğretmenlerle paylaşılmış ve gönüllülük esasına dayalı olarak soruları yanıtlamaları istenmiştir. Araştırmanın amacı kapsamında, katılımcıların bu süreçte karşılaştıkları problemleri ve çözüm önerilerini belirlemek adına, kişisel bilgilerinin yanı sıra 'Canlı derslere bağlanırken en sık karşılaştığınız sorunlar nelerdir? Lütfen belirtiniz.', 'Uzaktan eğitimle verdiğiniz yabancı dil öğretiminde karşılaştığınız problemler nelerdir?', 'Bu süreçte yabancı dil öğretimini verimli bir şekilde gerçekleştirmeye yönelik önerileriniz nelerdir?' soruları sorulmuştur. Çalışmanın geçerliği ve güvenirliği için katılımcılardan ad-soyad bilgisi talep edilmemiş ve form doldurulurken süre kısıtlaması getirilmemiştir. Araştırma; Fırat Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Etik Komisyonunun 21/10/2020 tarihli ve 97132852/100/sayılı toplantısında değerlendirilmiş ve etik açıdan uygun bulunmuştur (Evrak Tarih ve Sayısı: 21/10/2020-419540).

Verilerin Analizi

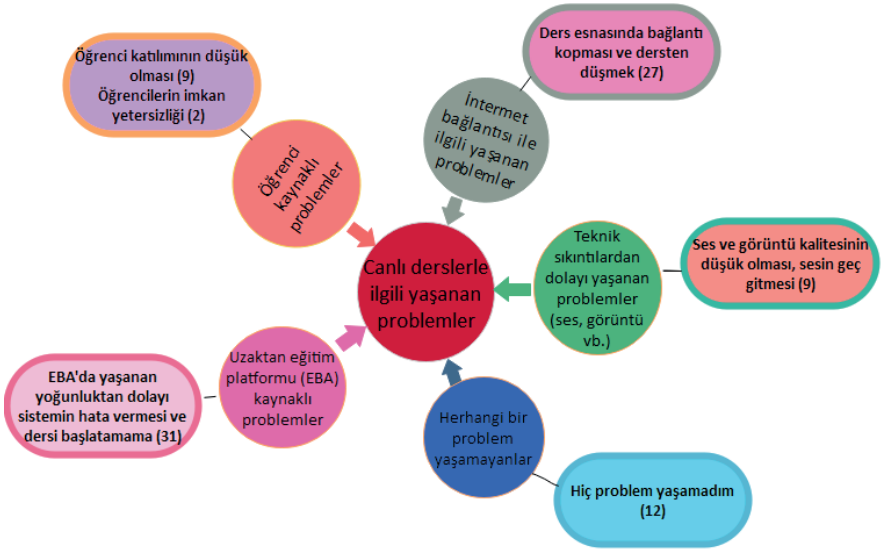
Araştırmanın verilerinin değerlendirilmesinde içerik analizi yapılarak açık kodlama tekniğine başvurulmuştur (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Araştırmanın verileri kategorilere ayrılarak değerlendirilmiştir. Şimşek ve Yıldırım'ın (2008) ifade ettiği gibi içerik analizinde yapılan temel işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları düzenleyerek yorumlamaktır. Bu doğrultuda, araştırma verileri ayrı ayrı kodlanmış, benzer kodlar bir araya getirilerek temalar oluşturulmuş, daha sonra katılımcıların verdiği cevaplar benzerlik ve farklılıklarına göre gruplandırılmış ve olumlu ve olumsuz cevaplar birbirinden ayrılmıştır. Belirlenen temalar birbirleriyle ilişkili biçimde açıklanarak yorumlanmıştır. Araştırmaya katılan yabancı dil öğretmenlerinin görüşlerinden doğrudan alıntılar ile desteklenmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenler Ö1, Ö2, Ö3…. şeklinde kodlanarak verilmiş, etik ilkelere özen gösterilmiştir. Araştırmadan elde edilen veriler önce araştırmacı tarafından ardından 2 alan uzmanı tarafından incelenmiş, görüşlerin tutarlı düzeyde olduğu anlaşılmıştır. Bunun yanında, katılımcıların demografik bilgilerinin dağılımı ve oluşturulan cevapların kullanılma sıklıklarını hesaplamak için basit istatistik (frekans, yüzde hesaplama) işlemlerinden de faydalanılmıştır.

Bulgular

Bu bölümde, yabancı dil öğretmenlerinin pandemi sürecinde uzaktan eğitimle yürüttükleri yabancı dil öğretiminde karşılaştıkları problemler ve çözüm önerilerine ilişkin elde edilen veriler ve verilere ait şekil ve grafiklere yer verilmiştir. Doğrudan alıntılar aktarılırken Ö1, Ö2, Ö3,… şeklinde kodlama yapılmıştır.

Yabancı Dil Öğretmenlerinin Canlı Derslere İlişkin Karşılaştıkları Problemler

Yabancı dil öğretmenlerinin salgın sürecinde yaptıkları canlı derslere ilişkin karşılaştıkları problemler ve frekansları Şekil 2'de yer almakta olup doğrudan alıntılarla desteklenerek gerekçeleri verilmiştir.


Öğrenci katılımının düşük olması (9)
Öğrencilerin imkan yetersizliği (2)
Öğrenci kaynaklı problemler
Ders esnasında bağlantı kopması ve dersten düşmek (27)
İnternet bağlantısı ile ilgili yaşanan problemler
Canlı derslerle ilgili yaşanan problemler
Teknik sıkıntılardan dolayı yaşanan problemler (ses, görüntü vb.)
Ses ve görüntü kalitesinin düşük olması, sesin geç gitmesi (9)
EBA'da yaşanan yoğunluktan dolayı sistemin hata vermesi ve dersi başlatamama (31)
Uzaktan eğitim platformu (EBA) kaynaklı problemler
Herhangi bir problem yaşamayanlar
Hiç problem yaşamadım (12)

Şekil 2. Yabancı Dil Öğretmenlerinin Canlı Derslere İlişkin Karşılaştıkları Problemler

Yabancı dil öğretmenlerinin canlı ders sürecinde karşılaştıkları problemlere ilişkin görüşleri bağlamında Şekil 2 incelendiğinde, 31 katılımcı öğretmenin (%33,69) canlı derslerin yapıldığı EBA platformunda yaşanan yoğunluktan dolayı problem yaşadığı anlaşılmaktadır. Sistemde sıklıkla yoğunluk yaşandığından hem kendileri hem de öğrencilerinin EBA sistemine erişim sağlayamadıklarından yakınan öğretmenler, sistemsel hataların yabancı dil öğretiminin verimli bir şekilde devam ettirilmesinin önünde büyük bir engel olduğunu ifade etmişlerdir. Ö27, *'İnternet altyapısının yeterli olmamasından dolayı EBA'da yoğunluk yaşanıyor ve saatinde dersi başlatamıyoruz.'* derken, Ö38, *'EBA çoğu zaman 'çok kalabalık' uyarısı vererek erişimi kısıtlıyor, canlı derslerimizi yapamıyoruz.'* diyerek yaşadıkları problemleri ifade etmişlerdir.

Öğretmenlerin %29,34'ü (27) ise canlı ders esnasında internetten kaynaklı bağlantı kopmalarının ders verimliliğini düşürdüğünü ifade etmiştir. Öte yandan yine internet bağlantısı kaynaklı ekranda donma, sesin geç gitmesi gibi problemlerle karşılaştıklarını ifade etmişlerdir. Ö4 *'Ders esnasında bağlantının kopması ve derse ara vermek durumunda kalmanın ders verimliliğini düşürmüştür.'* şeklinde ifade ederken, Ö78 *'Adı canlı ders olsa da bağlantı kopmaları, ekran donmaları, sesin geç gitmesi gibi sebeplerle senkron bir ders işleyemiyoruz.'* demiştir.

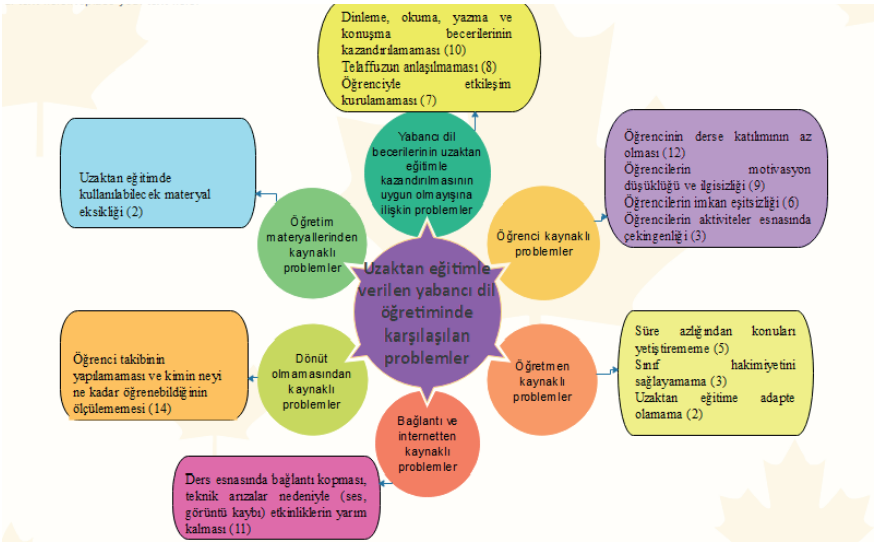
Öğretmenlerin %11,95'i (11) öğrenci kaynaklı problem yaşadığını, %9,78'i (9) derslere öğrenci katılımının düşük olduğunu vurgularken, %2,17'si (2) ise öğrencilerin bilgisayar, tablet gibi gerekli araçlara sahip olamadığından yakınmıştır. Yabancı dil öğretiminde öğrenciyle karşılıklı iletişim kurarak ders işlemenin önemli olduğunun altını çizen öğretmenler, öğrencilerin derslere gerekli ilgiyi göstermediklerini, katılımın çok az olduğunu bununda yabancı dil öğretiminde sorun teşkil ettiğini ifade etmişlerdir. Bu durumu, Ö2 *'En önemlisi öğrencilerin yarısından fazlasının canlı derslere katılmaması, yabancı dil öğretiminde etkileşimli, bol bol etkinlikli dersler çok çok önemlidir ama maalesef canlı derslerde 30 dakika içinde bunları yapabilmek çok sorun oluyor, hele ki öğrenci katılımı da az olduğunda dil öğretimi gerçekleşmiyor'* şeklinde özetlemiştir. Öte yandan Ö6 *'Öğrencilerin imkânsızlıkları, bilgisayar, tablet gibi araçlara sahip olamayışı derslere katılmalarına engel teşkil ediyor, dolayısıyla dil öğretiminden bahsetmek olanaksız.'* diyerek öğrenci kaynaklı problem yaşadığını dile getirmiştir.

Öğretmenlerin %11,95'i (11), canlı ders sürecinde en çok teknik sıkıntılardan kaynaklı problem yaşadığını dile getirmiştir. Ses ve görüntü kalitesinin iyi olmayışı, kamerada yaşanan aksaklıktan dolayı görüntü paylaşamama, mikrofonda yaşanan arızadan dolayı öğrenciye sesin gitmemesi, öğrencinin sesinin gelmemesi gibi problemlerden bahsedilmiştir. Ö65 *'Öğrencilerin çoğunun mikrofonu bozuk, dolayısıyla bir soru sorduğumda öğrenciden cevap alamıyorum, anlayıp anlamadığını çözemiyorum'* diyerek teknik arızaların problem yarattığını vurgulamıştır. Diğer yandan, Ö88 *'Yabancı dil öğretiminde en önemli şey telaffuzdur, ancak yaşanan teknik sorunlardan dolayı ses kayıplarının oluşması telaffuzun anlaşılmasını zorlaştırıyor, ayrıca öğrencinin telaffuzunu duyamıyorum, dil öğretimi için büyük sorunlar.'* diyerek teknik sıkıntıların dil öğretiminin önünde bir engel oluşturduğunu belirtmiştir.

Öğretmenlerin %13,04'ü (12) ise canlı derslere ilişkin hiç problem yaşamadığını, sürecin sorunsuz devam ettiğini belirtmiştir. Ö36, *'EBA değil Zoom platformunu kullandığım için sorun yaşamadım.'*, Ö84 ise *'Herhangi bir sorun yaşamadım.'* diyerek problem yaşamadığını dile getirmiştir.

Öğretmenlerin Uzaktan Eğitimle Verdikleri Yabancı Dil Öğretiminde Karşılaştıkları Problemler

Yabancı dil öğretmenlerinin uzaktan eğitimle verdikleri yabancı dil öğretiminde karşılaştıkları problemler ve frekansları Şekil 3'te verilmiş olup, gerekçeleri doğrudan alıntılarla desteklenerek sunulmuştur.


Uzaktan eğitimle verilen yabancı dil öğretiminde karşılaşılan problemler
Yabancı dil becerilerinin uzaktan eğitimle kazandırılmasının uygun olmayışına ilişkin problemler
Dinleme, okuma, yazma ve konuşma becerilerinin kazandırılamaması (10)
Telaffuzun anlaşılmaması (8)
Öğrenciyle etkileşim kurulamaması (7)
Öğrenci kaynaklı problemler
Öğrencinin derse katılımının az olması (12)
Öğrencilerin motivasyon düşüklüğü ve ilgisizliği (9)
Öğrencilerin imkan eşitsizliği (6)
Öğrencilerin aktiviteler esnasında çekingenliği (3)
Öğretmen kaynaklı problemler
Süre azlığından konuları yetiştirememe (5)
Sınıf hakimiyetini sağlayamama (3)
Uzaktan eğitime adapte olamama (2)
Bağlantı ve internetten kaynaklı problemler
Ders esnasında bağlantı kopması, teknik arızalar nedeniyle (ses, görüntü kaybı) etkinliklerin yarım kalması (11)
Dönüt olmamasından kaynaklı problemler
Öğrenci takibinin yapılamaması ve kimin neyi ne kadar öğrenebildiğinin ölçülememesi (14)
Öğretim materyallerinden kaynaklı problemler
Uzaktan eğitimde kullanılabilecek materyal eksikliği (2)

Şekil 3. Uzaktan Eğitimle Verilen Yabancı Dil Öğretiminde Karşılaşılan Problemler

Yabancı dil öğretmenlerinin uzaktan eğitimle verdikleri yabancı dil öğretiminde karşılaştıkları problemler bağlamında Şekil 3'e bakıldığında, öğretmenlerin %32,60'ının (30) öğrenci kaynaklı problemler yaşadığı anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin %13,04'ü (12) öğrencilerin derslere yeterli katılımı göstermediğini, %9,78'i (9) öğrencilerin motivasyonlarının düşük olduğunu ve derslere gereken ilgiyi göstermediklerini, %6,52'si (6) her öğrencinin eşit şartlara sahip olamadığını, öğrencilerin bir kısmının bilgisayar veya tablet gibi araçlara sahip olamadığından derse katılamadığını, %3,26'sının (3) ise aktiviteler esnasında öğrencilerin konuşmaya çekindiğini dolayısıyla etkileşim kurulamadığını ifade etmiştir. Ö6 *'En büyük problem İnternet ve derslere ulaşabilmek için bilgisayar, tablet ve telefon eksikliği. Her çocuk maalesef aynı düzeyde gelire sahip değil. Bu büyük bir eşitsizlik doğuruyor öğrenciler arasında.'* şeklinde ifade ederek, öğrencilerin imkân eşitsizliğinden dolayı derslere katılamamasının yabancı dil öğretiminin sürdürülmesinde engel teşkil ettiğini belirtmiştir. Ö65 ise *'Öğrencilerin derse katılımı ve motivasyonu düşük. Kamera ve mikrofonları kapalı olduğu için öğrencilerin zaman zaman ekran başında olmadıklarını fark ediyorum.'* diyerek öğrencilerin ilgisiz ve motivasyonlarının düşük olmasının yabancı dil öğretiminde büyük bir problem olduğunun altını çizmiştir.

Öğretmenlerin %27,17'si (25) yabancı dil becerilerinin uzaktan eğitimle kazandırılamayacağını düşünmektedir. Bu öğretmenlerin %10,86'sı yabancı dil öğretiminin yüz yüze, interaktif bir şekilde daha sağlıklı gerçekleştirileceğini düşündüklerini,

okuma, yazma, konuşma ve dinleme becerilerinin sanal ortamda etkileşim olmadan verilmesinin problem doğurduğunu belirtmişlerdir. Bu durumu Ö58 *'İletişim kesik ve yüz yüze olmadığı için dinleme, konuşma, anlama, yazma gibi becerileri kazandırmada büyük zorluk var. Jest-mimikler görünmüyor.'* şeklinde ifade ederken, Ö24 *'Yabancı dil tabi ki yüz yüze eğitimle sınıf ortamında çok daha doğru aktarılır.'*, Ö39 ise *'Öğrencilerin zaten düşük olan İngilizce seviyesi açıkçası uzaktan eğitimle çok da ileriye gidemiyor.'* yönünde görüş belirtmiştir. Özellikle yabancı dil öğretiminde mihenk taşı olan telaffuzun uzaktan eğitim ortamında tam olarak anlaşılamadığını ve kazandırılamadığı yönünde görüş belirten ise katılımcı öğretmenlerin % 8,69'udur. Ö86 *'Uzaktan eğitim yabancı dil eğitiminde öğrencilerin telaffuzlarını ciddi derecede etkileyen bir durum oldu.'*, Ö3 *'Telaffuz konusunda problem oldu, çocuklar tam okunuşları anlayamıyor.'*, Ö87 ise *'Öğrenciler gramer konularını anlama da ve kelimeleri doğru telaffuz etme konusunda zorluk yaşıyorlar.'* şeklinde problemi ifade etmiştir. Öte yandan, öğretmenlerin %7,60'ı yabancı dil öğretiminde öğrenciyle yüz yüze etkileşim kurulması gerektiği ancak uzaktan eğitimle bunun mümkün olmadığından yakınmıştır. Karşılaştıkları problemleri Ö7 *'Karşılıklı iletişimin azlığı, öğrencilerin tamamıyla göz kontağı kuramama'* şeklinde belirtirken Ö90 *'Beden dili, göz teması kullanmadığımız için karşılıklı keyifli bir ders olamıyor'* olarak sunmuştur.

Öğretmenlerin %15,21'i (14) uzaktan eğitimle verilen yabancı dil öğretiminde dönüt olmamasından kaynaklı problem yaşadığını belirtmiştir. Öğrenci takibinin yapılamadığını dolayısıyla kimin neyi ne kadar öğrendiğinin ölçülemediğini ifade eden öğretmenler bu durumun yabancı dil öğretiminde önemli bir problem olduğunu dile getirmişlerdir. Ö1 *'Çocuklara soru soramıyorum, çocuklarla pratik yapamıyorum.'*, Ö4 ise *'İngilizce konuştuğumda onların yüz ifadelerini görememek, anlayıp anlamadıklarını bilememek zor oluyor.'* şeklinde soruyu yanıtlayarak yaşadıkları problemlerin altını çizmişlerdir.

Öğretmenlerin %11,95'i (11) bağlantı ve internetten kaynaklı problemlerin uzaktan eğitimle verilen yabancı dil öğretiminde problem yarattığını ifade etmiştir. Ders esnasında bağlantının kopması, sistemin öğrenci ve öğretmenleri atması, ders esnasında bazı teknik aksaklıkların (ses ve görüntü kaybı gibi) yaşanmasının derslerde kopukluk doğurduğu, yabancı dil öğretimini sekteye uğrattığı vurgulanmıştır. Ö8 bu soruya *'Bağlantı sorunları derslerde kopukluk yaşattı.'*, Ö25 *'İnternet bağlantısından dolayı sesin sürekli geç gitmesi veya kesik kesik gelmesi dersleri sekteye uğrattı.'*, Ö37 *'Sisteme erişim sıkıntısı ve yaşanan teknik aksaklıklar en büyük problemimiz oldu.'* şeklinde yanıtlar vererek yaşadıkları problemleri gözler önüne sermişlerdir.

Öğretmenlerin %10,86'sı (10) bu süreçte en çok kendilerinden kaynaklı problem yaşadığını dile getirmiştir. %5,43'ü süre azlığından dolayı konuları yetiştiremediğini, %3,26'sı uzaktan eğitim ortamında sınıf hâkimiyetini sağlayamadığını, %2,17'si ise uzaktan eğitim sürecine uyum sağlayamadığını ifade etmiştir. Bu soruya, Ö37 *'Süre sıkıntısı yaşıyorum, uzaktan eğitim verirken konuları yetiştirmekte güçlük çekiyo-*

rum.', Ö45 *'Sanal ortamda sınıf hâkimiyetini sağlamakta güçlük çekiyorum, benim için en büyük problem disiplin.'*, Ö55 ise *'Çok yazan çizen, tahta kullanan bir öğretmen olarak bunları uzaktan eğitimde yapamamak beni çok sıkıntıya soktu, uzaktan eğitime alışamadım.'* şeklinde yanıt vererek pandemi sürecinde yabancı dil öğretiminde karşılaştıkları sorunları dile getirmiştir.

Öğretmenlerin %2,17'si (2) uzaktan eğitimle verilen yabancı dil öğretim sürecinde en çok öğretim materyallerinden kaynaklı problem yaşadığını ifade etmiştir. Bu soruya Ö26 *'Bazı kitapların internet üzerinde bulunmaması bana problem yaşattı.'*, Ö67 *'Uzaktan eğitim sürecine uygun materyal eksikliği problem oldu.'* diye yanıt vererek bu süreçte en çok öğretim materyallerinden kaynaklı problemle karşılaştıklarını vurgulamışlardır.

Yabancı Dil Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitimle Yabancı Dil Öğretimine Yönelik Önerileri

Yabancı dil öğretmenlerinin uzaktan eğitimle yabancı dil öğretimine yönelik önerileri ve frekansları Şekil 4'te sunulmuş olup, gerekçeleri doğrudan alıntılarla desteklenerek verilmiştir.

Öğrenciler isteyerek, hazırlık yaparak derse aktif katılmalı (5)
Öğrencilere yönelik öneriler
Öğrencilerin imkan eşitsizliği giderilmeli (17)
Ders süreleri artırılmalı (10)
Konular hafifletilmeli (10)
Uzaktan eğitim sistemine yönelik öneriler
Öğrencilere rehber olunmalı (3)
Sürece hızlı adapte olmak adına hizmetiçi eğitim alınmalı (5)
Öğrenci takibi yapılmalı (2)
Öğretmenlere yönelik öneriler
Öğretmenlerin uzaktan eğitimle yabancı dil öğretim sürecine ilişkin önerileri
Çevrimiçi eğitim ortamına uygun etkileşime olanak veren yabancı dil materyalleri geliştirilmeli (27)
Öğretim materyallerinin artırılmasına yönelik öneriler
Katılımı artırmak ve dönüt alınabilmesine yönelik öneriler
Bazı yaptırımlar ve kurallar konulmalı (5)
Bağlantı sorunlarına yönelik öneriler
İnternet ve EBA altyapısı iyileştirilmeli (8)

Şekil 4. Yabancı Dil Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitimle Yabancı Dil Öğretimine Yönelik Önerileri

Yabancı dil öğretmenlerinin uzaktan eğitimle yabancı dil öğretiminin iyileştirilmesine yönelik önerileri bağlamında Şekil 4 incelendiğinde öğretmenlerin %40,21'inin (37) uzaktan eğitim sistemine yönelik öneride bulunduğu görülmektedir. Bu öğretmenlerin %18,47'si (17) öğrenciler arasındaki imkân eşitsizliğinin giderilmesi gerektiğini önermiştir. Bu noktada, bazı öğrencilerin uzaktan eğitimin devamını sağlayan bilgisayar, tablet vb. araçlara sahip olmamasından dolayı derslere katılamadıkları, bu sebeple de yabancı dil öğretiminin istenen düzeyde gerçekleştirilemediği vurgulanmıştır. Bu problemin yetkili merciler tarafından ivedilikle çözülmesini öneren öğretmenler aksi halde uzaktan eğitimin başarısız olacağının altını çizmiştir. Ö17 *'Bütün öğrencilere fırsat eşitliği verilmelidir. Bu şekilde eğitim çok zor.'*, Ö59 *'Her çocuğun kendi bilgisayarı, internet bağlantısı olması şart. Aksi durumda ortak kullanım problem oluyor.'*, Ö67 *'Yüz yüze eğitim için gerekli şartlar sağlanmalı, sağlanmıyorsa uzaktan eğitim için gerekli tüm şartların tüm öğrencilere eşit bir şekilde sağlanması gereklidir.'* diyerek uzaktan eğitimle yabancı dil öğretiminin etkili bir şekilde sürdürülebilmesi için öğrencilerin eşit imkânlara sahip olmasının gerekliliğini vurgulamıştır. Öte yandan, öğretmenlerin %10,86'sı (10) ders saatlerinin artırılmasını önerirken, diğer %10,86'sı daha esnek bir program hazırlanmasını önermiştir. 30 dakikalık canlı ders saatlerinin yeterli olmadığını belirten Ö39 *'30 dakika canlı ders süresi hiç yeterli değil. Ders süreleri artırılırsa kat kat daha verimli olacaktır.'* yönünde görüş belirtmiştir. Öte yandan Ö33 *'Gramere dayalı değil de günlük dilde işimizi görecek daha esnek program hazırlanmasını önerebilirim.'* şeklinde beyanda bulunarak bu süreçte öğretim programının esnetilmesini önermiştir.

Katılımcı öğretmenlerin %29,34'ü (27) öğretim materyallerinin çevrimiçi öğrenme öğretme ortamlarına uygun bir şekilde hazırlanarak artırılması hususunda öneride bulunmuştur. Uzaktan eğitimle sürdürülen yabancı dil öğretiminin amacına ulaşabilmesi için etkileşimli, uzaktan eğitime uygun, öğrencilerin kolaylıkla ulaşabileceği, temel yabancı dil becerilerini kazandırmaya yönelik materyallerin hazırlanmasının çok önemli olduğunun altı çizilmiştir. Ö9 *'Dersler görsel ve işitsel ağırlıklı olmalı. Bu sebeple görsel materyallerin, dinleme ve konuşma aktivitelerinin hazırlanması acil ihtiyacımız.'*, Ö18 *'İvedilikle uzaktan eğitime yönelik kitap, pdf, sunu vb. materyaller geliştirilmeli.'*, Ö36 *'Etkileşimli materyal kullanmanın dersi daha verimli hale getireceğini düşünüyorum, bu sebeple bu tarz materyallerin artırılmasını öneriyorum.'* diyerek sürecin etkili bir şekilde işleyebilmesi için çevrimiçi öğrenme ortamlarına uygun etkileşimli, yabancı dil becerilerine kazandırmaya yönelik öğretim materyallerinin artırılmasının gerekliliğini vurgulamıştır.

Öğretmenlerin %10,86'sı (10) sürecin iyileştirilmesi adına meslektaşlarına yönelik öneriler geliştirirken, %5,43'ü (5) öğrencilere yönelik önerilerde bulunmuştur. Beş katılımcı öğretmen, süreçten istenen verimin alınması adına öğrencilerin isteyerek derse katılması gerekliliği üzerinde durmuştur. Ö1 *'Herkesin özellikle dil eğitiminde derse hazır gelmesinin çok verimli olacağını düşünüyorum. Bu sebeple öğrencilerin*

motive olmuş bir şekilde isteyerek gerekli hazırlıklar yaparak derse katılmasını öneriyorum.' şeklinde bir öneride bulunarak öğrenci motivasyonunun uzaktan eğitimle yabancı dil öğretiminin etkililiğini artıracağının altını çizmiştir. Öte yandan, meslektaşlarına önerilerde bulunan öğretmenlerin %30,0'ı öğretmenlerin bu süreçte öğrencilerine rehber olması gerektiği, %20,0'ı bir çizelge hazırlanarak öğrenci takibi yapılması, %50,0'ı ise Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan uzaktan eğitim hizmet içi eğitimlerine katılarak süreç hakkında bilgilenmeleri ve sürece hızlıca uyum sağlamaları hususunda önerilerde bulunmuştur.

Uzaktan eğitim sürecinde öğretmenlerin en büyük problemi olan İnternet bağlantı sorunlarına ilişkin önerilerde bulunan öğretmenler toplam katılımcıların %8,69'unu (8) oluşturmaktadır. Bu konuda Ö64 *'Uzaktan eğitim platformu olan EBA altyapısı geliştirilmelidir.'*, Ö89 ise *'İnternet altyapıları geliştirilmelidir.'* şeklinde önerilerde bulunmuşlar, sürecin iyileştirilmesi hususunda bu problemin düzeltilmesinin etkili olacağını düşündüklerini ifade etmişlerdir.

Öğrencilerin derse katılımlarının istenen düzeyle olmadığını, öğrenmenin gerçekleşip gerçekleşmediğini uzaktan eğitimle anlayamadıklarını ifade eden 5 (%5,43) öğretmen, sürece yönelik bazı yaptırımların ve katı kuralların getirilmesi gerektiğini önermiştir. Ö76 *'Öğrenci katılımı, takibi ve başarısı açısından tamamen bağlayıcı ve zorunlu kılacak tedbirler alınmalı ki hedefe ulaşılabilsin.'* önerisinde bulunarak bazı zorlayıcı durumların öğrencilerin motivasyonunu ve katılımını artırdığını, böylelikle istenen düzeyde uzaktan eğitimle yabancı dil öğretiminin gerçekleştirilebileceğini ifade etmiştir.

Tartışma-Sonuç

Tüm dünyayı derinden sarsan ve ekonomi, sağlık, politika gibi alanlarda dengeleri yerinden oynatan Koronavirüs salgını, eğitim alanında da küresel değişiklikleri mecbur kılmıştır. Solunum yoluyla hızla yayılan bu salgın, insan temasının yoğun olduğu kurumlara bazı kısıtlamalar getirmiştir. Uscher-Pines (2018) yaptıkları bir çalışmada, salgın durumlarında okulların ivedilikle kapatılmasının salgının seyrini değiştirdiğini ve azalttığını saptamıştır. Koronavirüs salgınının da yayılmasını önlemek amacıyla okulların faaliyetleri bir süreliğine durdurulmuş ve uzaktan eğitimle eğitim öğretim devam ettirilmiştir. Yapılan çalışma kapsamında, yabancı dil öğretmenlerinin uzaktan eğitimle yabancı dil öğretimi sürecinde problemler yaşadığı anlaşılmıştır.

Araştırmanın sonucunda, araştırmaya katılan yabancı dil öğretmenlerinin canlı derslere bağlanırken, İnternet ve bağlantı sorunlarıyla karşılaştıkları, uzaktan eğitimin yürütüldüğü EBA platformunda sık sık yoğunluk oluşmasından ötürü dersi başlatamadıkları anlaşılmıştır. Benzer şekilde, Bayburtlu (2020) pandemi sürecinde uzaktan eğitimle verilen Türkçe eğitimi ile ilgili öğretmenlerin görüşlerine başvurmuş, öğretmenlerin bağlantı sorunlarından, EBA sisteminde yoğunluk oluşmasın-

dan dolayı yavaşlamasından yakındıkları sonucuna ulaşmıştır. Bu durum, Külekçi Akyavuz ve Çakın'ın (2020) araştırma bulgularıyla da paralellik göstermektedir. Külekçi Akyavuz ve Çakın (2020), çalışmasında salgın sürecinde eğitim hususunda okul yöneticilerinin görüşlerine başvurmuş, bu süreçte en çok bağlantı sorunlarının problem olduğunu saptamıştır. Başaran vd. (2020) ve Karakuş vd.'nin (2020) de çalışmalarında da bu süreçte teknik sorunların uzaktan eğitim sürecini sekteye uğrattığı sonucuna ulaşması çalışmanın bulgularını destekler niteliktedir. Ders öncesinde ve esnasında yaşanan bağlantı kopuklukları, teknik aksaklıklar, ses ve görüntünün gitmesi salgın döneminde uzaktan eğitim sürecinde öğretmenlerin en sık karşılaştığı problemler olmuştur.

Yabancı dil öğretmenlerinin pandemi sürecinde uzaktan eğitimle verilen yabancı dil öğretiminde en sık karşılaştığı problemin öğrencilere yönelik olduğu sonucuna varılmıştır. Uzaktan eğitim yoluyla yabancı dil öğretiminin yüz yüze eğitim ile karşılaştırılması amacıyla yapılan araştırmalar uzaktan eğitim öğrencisinin motivasyonu yüksek olduğunda daha başarılı olduğunu göstermiştir (Adıyaman, 2002). Ancak, öğrencilerin ekonomik şartlarının farklı olması, benzer imkânlara sahip olamayışı öğrenci motivasyonunu düşürmektedir. Bu durum, uzaktan eğitimle verilen yabancı dil eğitiminin başarısını olumsuz anlamda etkilemektedir. Öğrencilerin eşit imkânlara sahip olmadığını belirten öğretmenlerin, her öğrencinin uzaktan eğitimin devam ettirildiği bilgisayar, tablet vb. araçlarının olmayışının yabancı dil öğretiminin karşısında en büyük engel olduğunu düşündükleri anlaşılmıştır. Pandemi döneminde okulların kapanmasıyla, eğitim öğretim Zoom, Skype (Chick vd., 2020), EBA gibi platformlardan bilgisayar, tablet, akıllı telefonlar (Mulenga ve Marban, 2020) aracılığıyla yürütülmektedir. Ancak, her öğrencinin aynı gelir düzeyine sahip olmaması uzaktan eğitimin sürdürülmesinin önünde en büyük engeldir. Teknolojik araç ve İnternet bağlantısının eksikliği öğrencileri uzaktan eğitimle yürütülen derslerden mahrum bırakmaktadır. Kandemir (2014), uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin maddi imkânsızlıklar nedeniyle teknolojik araç eksikliklerinin giderilmesi gerektiğini önemle vurgulamıştır. Yapılan çalışmalar incelendiğinde, pandemi döneminde uzaktan eğitim veren öğretmen ve öğrenci görüşlerinin benzer problemler üzerine odaklandığı görülmektedir. Sintema (2020), öğrencilerin e-öğrenme kaynaklarının eksikliğinden derslere katılımının çok az olduğunu rapor etmiş, Bakioğlu ve Çevik (2020) de benzer sonuçlara ulaşmıştır. Öte yandan, Sönmez, Yıldırım ve Çetinkaya (2020)'nın bulguları da araştırmanın bulgularını destekler niteliktedir.

Yabancı dil öğretmenleri yabancı dil becerilerinin uzaktan eğitimle kazandırılamayacağını düşünmektedirler. Güven ve Bal (2000), çocukların dili modelleri dinleyerek, onları taklit ederek, dinlediklerini, duygu ve düşüncelerini paylaşarak öğrendiklerini savunur. Yaşanan teknik aksaklıklar, aniden giden sesler, görüntüler, yaşanan internet ve elektrik kesintileri, imkân eşitsizlikleri dil öğretiminde olmazsa olmaz olan modellemeyi engellemektedir. Öğretmen ve öğrenciler istenilen düzeyde etkileşim kurama-

makta, dört temel beceri kazandırılamamaktadır. Eroğlu ve Kalaycı (2020) yürüttüğü bir çalışmada öğrencilerin yabancı dil dersini yüz yüze almak istedikleri sonucuna ulaşmıştır. Bu durum, öğretmenlerin görüşleriyle örtüşmektedir. Brown (2002)'a göre, dil öğretiminde telaffuz çok önemlidir ve telaffuz taklit yoluyla edinilir. Ancak, katılımcı öğretmenler uzaktan eğitimle yabancı dil öğretiminde telaffuz konusunda büyük problem yaşadıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler, öğrencilerin telaffuzlarını duyamadığından ve kendilerinin de anlaşılamadığından yakınmışlardır. Özetle, yabancı dil öğretmenlerinin uzaktan eğitimle yabancı dil öğretimini desteklemedikleri anlaşılmıştır. Alanyazın tarandığında, çevrimiçi ortamlarda öğrenme-öğretme sürecinde en çok zorluk yaşanan disiplinlerden birisinin yabancı dil eğitimi olması (Hurd, 2006) bu sonucu destekler niteliktedir.

Katılımcı öğretmenlerin yaşadıkları bir diğer problem de süreçten herhangi bir dönüt alamamalarıdır. Bir dili bilmek, o dilde okuma yapabilmek, dinlediğini anlayabilmek, yazabilmek ve konuşabilmek demektir. Dinleme becerisi, sesleri ayırt edebilme, sözcükleri algılama, sözcüklere anlam yükleyebilmeyi kapsarken, konuşma becerisi iletişim kurabilmeyi ifade eder. Yazma becerisi, o dilin sözcüklerini anlamlı ve etkili bir şekilde yazı dilinde kullanabilme iken okuma ise metinden anlam çıkarabilmeyi ifade eder (Hurd, 2006). Bu becerilerin kazanılabilmesi için öğreten ile öğrenenin sıkı bir iletişim kurması gereklidir. Öğrenen sürece ne kadar çok ve aktif katılırsa bu becerileri o kadar iyi edinecektir. Öte yandan bu katılım ile birlikte eksik yanları da ortaya çıkacak, öğreten tarafından gerekli önlemler alınacak ve düzeltmeler için çaba sarf edilecektir. Ancak, öğretmenler herhangi bir yaptırım uygulanmadığı için öğrencilerin keyfi derse katılmadıklarını, verdikleri ödevin takibini yapamadıklarını, kimin neyi ne kadar öğrendiğinin anlaşılamadığını düşünmektedirler. Bu noktada, derse katılmayan, ödev göndermeyen öğrencilere bir yaptırım uygulanmasını, bunun öğrenci katılımını ve verimliliği artıracağını savunmuşlardır. Bu bulgular, Bayburtlu'nun (2020) bulgularıyla örtüşmektedir. Katılımcı öğretmenlerin genel görüşü sürece yönelik kuralların koyulması ve yaptırım uygulanmasıdır.

Yabancı dil öğretmenlerinin sürece yönelik önerileri, öğrencilerin imkân eşitsizliğinin giderilmesi noktasında yoğunlaşmıştır. Öğrencilere bilgisayar, tablet vb. desteği sağlanmasını öneren katılımcı öğretmenler, öğrencilerin derslere katılımının artırılması adına gerekli adımların atılması gerektiğini vurgulamışlardır. Öte yandan, bağlantı sorunlarının ivedilikle çözülmesini, internet ve EBA altyapısının geliştirilmesini önermişlerdir. Öğretmenlerin çoğunluğu yabancı dil öğretimine uygun çevrimiçi öğrenme ortamlarına göre hazırlanmış etkileşimli öğretim materyallerinin geliştirilmesi üzerinde durmuştur. Görsel ve işitsel materyallerin ağırlıklı olarak kullanıldığı derslerin işlenmesini önermişlerdir.

Sonuç olarak, alanyazın tarandığında, ülkemizde öğretmenlerin uzaktan eğitime ilişkin benzer problemlere ve çözüm önerilerine sahip oldukları anlaşılmaktadır. Genel olarak, yabancı dil öğretmenlerinin teknik alt yapı sorunlarından, öğrencile-

rin imkân eşitsizliğinden, süreçten herhangi bir dönüt alamamalarından yakındıkları sonucuna varılmıştır. Yabancı dil öğretmenlerinin, ders saatlerinin artırılması, sürece yönelik bazı yaptırımların uygulanması, gerekli materyal desteğinin sağlanması, teknik sorunlara bütçe ayrılması gibi önerilerde bulundukları anlaşılmıştır. Pandemi döneminde yabancı dil öğretiminin yabancı dil öğretmenlerinin gözünden değerlendirilmesinin alanyazında bir boşluğu dolduracağı ve yetkililere süreç ile ilgili bilgi vereceği düşünülmektedir.

Öneriler

Bu çalışmada, yabancı dil öğretmenlerinin Koronavirüs pandemisi döneminde uzaktan eğitimle verdikleri yabancı dil öğretimine ilişkin yaşadıkları problemler ve çözüm önerileri görüşme formu aracılığıyla belirlenmeye çalışılmıştır. Gelecek zamanda yapılacak çalışmalarda farklı veri toplama araçları ve yöntemler kullanılabilir. Ayrıca bu çalışma öğretmenlerin gözünden sürecin değerlendirilmesini içermektedir. Öğrencilerin görüşlerine başvurulan benzer çalışmalar yapılabilir. Bu çalışma sadece yabancı dil öğretmenlerinin görüşleri üzerinden yürütülmüştür. Gelecek çalışmalarda farklı branşlar bazında öğretmen görüşlerine başvurulması önerilebilir. Araştırmanın sonucunda, yabancı dil öğretmenlerinin ders saatlerinin yetersizliğinden yakındığı anlaşılmıştır. Bu kapsamda yabancı dil ders saatleri arttırılabilir. Her öğrencinin aynı şartlara sahip olamayışı, bilgisayar, tablet eksikliği yabancı dil öğrenimini sekteye uğratmaktadır. Yetkililer bu sorunun çözümü için ayrı bir bütçe ayırabilir. Yabancı dil öğreniminde materyal desteğinin önemli olduğu anlaşılmıştır. Uzaktan eğitim platformuna uygun materyal desteği sağlanması önerilebilir. Bu süreçte herhangi bir yaptırım uygulanmamasının, öğrencilerin keyfi devamsızlık yapmasına, ödevlere gereken önemin verilmemesine yol açtığı saptanmıştır. Bu konularda öğrencilere not verimi, performans değerlendirme gibi yaptırımlar uygulanabilir. Yapılan çalışmanın sonucunda, bazı öğretmenlerin sürece adapte olamadığı, uzaktan eğitim platformları hususunda kendilerini yetersiz gördükleri ve hizmetiçi eğitimler düzenlenmesini istedikleri anlaşılmıştır. Bu bağlamda, öğretmenlere sürece adapte olmalarını sağlayacak kurs ve eğitimler verilmesi önerilebilir.

Kaynakça

ADIYAMAN, Z. (2002). Uzaktan eğitim yoluyla yabancı dil öğretimi. **The Turkish Online Journal of Educational Technology,** 1(1), 92-97.

ARSLAN, M. ve AKBAROV, A. (2010). Türkiye'de yabancı dil öğretiminde motivasyon-yöntem sorunu ve çözüm önerileri. **Selçuk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi**, 24, 179-191.

BAKİOĞLU, B., ÇEVİK, M. (2020). COVID-19 pandemisi sürecinde fen bilimleri öğretmenlerinin uzaktan eğitime ilişkin görüşleri. **Turkish Studies**, *15*(4), 109-129. https://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.43502

BARNES, S. J. (2020). Information management research and practice in the post-COVID19 world. **International Journal of Information Management**, *55*, Article 102175.

BAŞARAN, M., DOĞAN, E., KARAOĞLU, E. ve ŞAHİN, E. (2020). Koronavirüs (covid-19) pandemi sürecinin getirisi olan uzaktan eğitimin etkililiği üzerine bir çalışma. **AJER - Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi**, *5*(2), 368-397.

BAYBURTLU, Y. S. (2020). Covid-19 pandemi dönemi uzaktan eğitim sürecinde öğretmen görüşlerine göre Türkçe eğitimi. **Turkish Studies,** *15*(4), 131-151. https://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.44460

BOZKURT, A. (2020). Koronavirüs (Covid-19) pandemi süreci ve pandemi sonrası dünyada eğitime yönelik değerlendirmeler: Yeni normal ve yeni eğitim paradigması. **AUAd**, *6*(3), 112-142.

BROWN, H. D. (2002). English Language Teaching in the 'Post-Method' Era: Toward Better Di-agnosis, Treatment and Assessment. Jack J. Richards, Willy A. Renandya (ed) Methodology in Language Teaching An Antology of Current Practice, Cambridge University Press, pp 9-18.

CAN, E. (2020). Coronavirüs (Covid-19) pandemisi ve pedagojik yansımaları: Türkiye'de açık ve uzaktan eğitim uygulamaları. **Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi AUAd.** 6(2), 11-53.

CANSU, T. (2010). Anadolu Üniversitesi ilköğretimde teknoloji uygulamaları e-sertifika programının öğrenen görüşüne göre bağlam, girdi, süreç ve ürün (CIPP) modeli ile değerlendirilmesi. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.

CARROLL, N., ve CONBOY, K. (2020). Normalising the "New normal": Changing tech-driven work practices under pandemic time pressure. **International Journal of Information Management,** Article 102186. https://doi.org/10.1016/j.ijinfomgt.2020.102186.

CHEN, Q., MIN, C., ZHANG, W., WANG, G., MA, X., ve EVANS, R. (2020). Unpacking the black box: How to promote citizen engagement through government social media during the COVID-19 crisis. **Computers in Human Behavior**, 110, Article 106380. https://doi.org/10.1016/j.chb.2020.106380.

CHICK, R. C., CLIFTON, G. T., PEACE, K. M., PROPPER, B. W., HALE, D. F., ALSEIDI, A. A., ve VREELAND, T. J. (2020). Using technology to maintain the education of residents during the covid-19 pandemic. **Journal of Surgical Education**, 77(4), 729-732.

COŞKUN DEMİRPOLAT, B. (2015). The challenge for Turkey's foreign language teaching, problems and solutions. **Foundation of Political, Economic and Social Research,** 131, 7-18.

DOGHONADZE, N., ALIYEV, A., HALAWACHY, H., KNODEL, L. ve ADEDOYIN, A. S. (2020). The degree of readiness to total distance learning in the face of COVID-19-teachers' view (Case of Azerbaijan, Georgia, Iraq, Nigeria, UK and Ukraine). **Journal of Education in Black Sea Region,** 5(2), 2-41. https://doi.org/10.31578/jebs.v5i2.197

DWIVEDIA, Y. K., HUGHESA, D. L., COOMBSB, C., CONSTANTIOUC, I., DUAND, Y., EDWARDSE, J. S., GUPTAF, B., LALG, B., MISRAH, S., PRASHANTI, P, RAMANI, R., RANAG, N. P, SHARMAK, S. K., UPADHYAY, N. (2020). Impact of COVID-19 pandemic on in-

formation management research and practice: Transforming education, work and life. **International Journal of Information Management**, 55, Article 102211.

EF ENGLISH PROFICIENCY INDEX (2020). A ranking of 100 countries and regions by English skills. 5 Kasım 2020 tarihinde https://www.ef.com/__/~/media/centralefcom/epi/downloads/full-reports/v10/ef-epi-2020-english.pdf adresinden erişildi.

EROĞLU, F. ve KALAYCI, N. (2020). Üniversitelerdeki zorunlu ortak derslerden yabancı dil dersinin uzaktan ve yüz yüze eğitim uygulamalarının karşılaştırılarak değerlendirilmesi. **Türk Eğitim Bilimleri Dergisi,** 18(1), 236-265.

FERNANDES, N. (2020). Economic effects of coronavirus outbreak (COVID-19) on the world economy. **IESE Business School Working Paper** *No. WP-1240-E*.

GÖRGÜLÜ-ARI, A. ve HAYIR-KANAT, M. (2020). Covid-19 (Koronavirüs) üzerine öğretmen adaylarının görüşleri. **Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Salgın Hastalıklar Özel Sayısı**, 459-492.

GRIFFIN, D., ve DENHOLM, J. (2020). This isn't the first global pandemic, and it won't be the last. Here's what we've learned from 4 others throughout history. 14 Ekim 2020 tarihinde https://theconversation.com/this-isnt-the-first-global-pandemic-and-it-wontbe-the-last-heres-what-weve-learned-from-4-others-throughout-history-136231 adresinden erişildi.

GUPTA, A., ve GOPLANI, M. (2020). Impact of Covid-19 on educational institutions in India. **UGC Care Journal**, 661-671. https://doi.org/10.13140/RG.2.2.32141.36321

GÜVEN, N. ve BAL, S. (2000). Dil gelişimi ve eğitim. 0-6 yaş dönemindeki çocuklar için destekleyici etkinlikler. İstanbul: Epsilon.

HUANG, R. H., LIU, D. J., TLILI, A., YANG, J. F. ve WANG, H. (2020). Handbook on facilitating flexible learning during educational disruption: the Chinese experience in maintaining undisrupted learning in covid-19 outbreak. Smart Learning Institute of Beijing Normal University. UNESCO. 03 Eylül 2020 tarihinde https://iite.unesco.org/wpcontent/uploads/2020/03/Handbook-on-Facilitating-Flexible-Learning-in-COVID-19- Outbreak-SLIBNU-V1.2-20200315.pdf adresinden erişilmiştir.

HURD, S. (2006). Individual Learner Differences and Distance Language Learning: An Overview. **RTVU ELT Express,** 12(4), 1-26.

IŞIK, A. (2008). Where do the false in our foreign language education originate? **Journal of Language and Linguistic Studies,** 4(2), 15-26.

KANDEMİR, O. (2014). Türkiye'de yükseköğretim düzeyinde uzaktan eğitim uygulamaları: eğitimde fırsat eşitliği ve ekonomik kalkınma. **Turkish Studies**, 9(5), 1155-1176. http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.6850

KARADAĞ, E. ve YÜCEL, C. (2020). Yeni tip Koronavirüs pandemisi döneminde üniversitelerde uzaktan eğitim: Lisans öğrencileri kapsamında bir değerlendirme çalışması. **Yükseköğretim Dergisi,** doi:10.2399/yod.20.730688

KARAKUŞ, N., UCUZSATAR, N., KARACAOĞLU, M. Ö., ESENDEMİR, N. ve BAYRAKTAR, D. (2020). Türkçe öğretmeni adaylarının uzaktan eğitime yönelik görüşleri. **RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi,** 19, 220-241. DOI: 10.29000/rumelide.752297.

KARATEPE, F., KÜÇÜKGENÇAY, N. ve PEKER, B. (2020). Öğretmen adayları senkron uzaktan eğitime nasıl bakıyor? Bir anket çalışması. **Journal of Social and Humanities Sciences Research,** 7(53), 1262-1274.

KÜLEKÇİ AKYAVUZ, E. ve ÇAKIN, M. (2020). Covid-19 salgınının eğitime etkisi konusunda okul yöneticilerinin görüşleri. **Turkish Studies,** 15(4), 723-737. https://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.44140

LIN, C. Y. (2020). Social reaction toward the 2019 novel coronavirus (COVID-19). **Social Health Behaviour,** 3, 1-2.

MARTON, F. (1986). Phenomenography: A research approach to investigating different understandings of reality. **Journal of Thought,** 2(3), 28-49.

MULENGA, E. M. ve MARBÁN, J. M. (2020). Is COVID-19 the gateway for digital learning in mathematics education? **Contemporary Educational Technology,** 12(2), 269. https://doi.org/10.30935/cedtech/7949

ÖZER, B. (2011). Uzaktan eğitim programlarının öğrenci ve öğretim üyesi görüşleri açısından değerlendirilmesi (Sakarya Üniversitesi örneği). (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.

ROY, D. (2020). Trying to home school because of coronavirus? Here are 5 tips to help your child-learn. 18 Ekim 2020 tarihinde https://theconversation.com/trying-to-homeschool-because-of-coronavirus-hereare-5-tips-to-help-your-child-learn-133773 adresinden erişildi.

SART, G. (2017). Fenomenoloji ve yorumlayıcı fenomenolojik analiz. F. N. Seggie ve Y. Bayyurt (Ed.). Nitel Araştırma Yöntem, Teknik, Analiz ve Yaklaşımları içinde (70-81). Ankara: Anı Yayıncılık.

SINTEMA, E. J. (2020). Effect of COVID-19 on the performance of grade 12 students: implications for STEM education. **EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education,** 16(7), 1-6.

SÖNMEZ, M., YILDIRIM, K. ve ÇETİNKAYA, F. Ç. (2020). Yeni tip Koronavirüs (SARS-CoV2) salgınına bağlı uzaktan eğitim sürecinin sınıf öğretmenlerinin görüşleriyle değerlendirilmesi. **Turkish Studies**, 15(6), 855-875. https://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.43799

ŞEN, B., ATASOY, F., ve AYDIN, N. (2010). Düşük maliyetli web tabanlı uzaktan eğitim sistemi uygulaması. **Akademik Bilişim**, 10-12.

TAYLOR, Z. W. (2018). Web accessibility: Not just for tech experts anymore. **Disability Compliance for Higher Education,** 23(9), 1-16.

UNESCO. (2020). School closures caused by Coronavirus (Covid-19). 08 Eylül 2020 tarihinde https://en.unesco.org/covid19/educationresponse adresinden erişilmiştir.

USCHER-PINES, L., et al. (2018) 'School practices to promote social distancing in K-12 schools: Review of influenza pandemic policies and practices'. **BMC Public Health,** 18(1), 1-13. https://doi.org/10.1186/s12889-018-5302-3

VENKATESH, V. (2020). Impacts of COVID-19: A research agenda to support people in their fight. **International Journal of Information Management,** Article 102197. https://doi.org/10.1016/j.ijinfomgt.2020.102197.

WHO. (2020). WHO Coronavirus Disease (COVID-19) Dashboard. 08 Eylül 2020 tarihinde https://covid19.who.int/ adresinden erişilmiştir.

YILDIRIM, A. ve ŞİMŞEK, H. (2013). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. (5. Baskı). Seçkin Yayınları.

YUAN, J., LI, M. ve LU, Z. K. (2020). Monitoring transmissibility and mortality of COVID-19 in Europe. **International Journal of Infectious Diseases**, 95, 311–315.

ZHAO, Y. (2020). COVID-19 as a catalyst for educational change. **Prospects,** 1-5. https://doi.org/10.1007/s11125-020-09477-y

MİLLÎ EĞİTİM ● Cilt: 51 ● Bahar/2022 ● Sayı: 234, (1683-1708)

SOSYAL BİLGİLER DERSİNE GİREN ÖĞRETMENLERİN UZAKTAN EĞİTİME YÖNELİK GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Abdullah Cevdet KIRIKÇI[1] , İrfan ARIKAN[2] , Gürkan ÇETİN[3]

1 Dr. Öğr. Üyesi, Harran Üniversitesi, Şanlıurfa, abdullahcevd@harran.edu.tr, ORCID: 0000-0002-8995-8527.

2 Sorumlu Yazar, Arş. Gör., Harran Üniversitesi, irfanarikan@harran.edu.tr, ORCID: 0000-0002-1546-4786.

3 Arş. Gör., Harran Üniversitesi, gurkancetin92@gmail.com, ORCID: 0000-0002-5535-0097.

Geliş Tarihi: 23.01.2021 **Kabul Tarihi:** 17.04.2021 **DOI:** 10.37669 milliegitim.867226

Öz: Bu araştırmanın amacı, sosyal bilgiler dersine giren öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik görüşlerinin incelenmesidir. Araştırmada, nicel ve nitel paradigmaların birlikte işletildiği karma yöntemlerden eş zamanlı desen kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Türkiye'nin farklı illerinde görev yapan 105 sosyal bilgiler öğretmeni ve 69 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemi oluşturulurken, araştırmacı için kolay ulaşılabilirlik ve elverişlilik imkânı sağlayan "uygun örnekleme" yöntemi tercih edilmiştir. Verilerin toplanması için araştırmacılar tarafından geliştirilen "Sosyal Bilgiler ve Sınıf Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitime Yönelik Görüşleri" adlı anket kullanılmıştır. Nicel veriler betimsel analize, nitel veriler ise betimsel ve içerik analizine tabi tutulmuştur. Katılımcıların önemli bir kısmının uzaktan eğitim faaliyetlerini çevrim içi sürdürdükleri ve öğrencilerin derslere katılım düzeylerini düşük buldukları görülmüştür. Ayrıca alanlarına dair bilgi, beceri, değer ve kazanımların uzaktan eğitim yoluyla verilmesi öğretmenler tarafından uygun bulunmamıştır. Uzaktan eğitim sürecinde öğretmenlerin büyük bir bölümünün ölçme ve değerlendirme faaliyetlerinde bulunmadığı, aksi durumda olanların ise sıklıkla "çoktan seçmeli" ve "açık uçlu" sorular gibi geleneksel ölçme araçlarına müracaat ettikleri görülmüştür. Öğretmenler, ölçme-değerlendirme süreçlerinin uzaktan yapılmasını güvenirlik, geçerlilik ve kullanışlılık gibi temel konulardan hareketle uygun bulmamıştır.

Anahtar Kelimeler: sosyal bilgiler eğitimi, Covid-19, uzaktan eğitim, ölçme ve değerlendirme

AN INVESTIGATION ON THE VIEWS OF TEACHERS ABOUT DISTANCE EDUCATION IN SOCIAL STUDIES COURSE

Abstract:

The purpose of this study is to examine the opinions of teachers who take the social studies course towards distance education. In the research, a simultaneous design, one of the mixed method designs in which quantitative and qualitative paradigms are operated together, was used. The study group of the research consists of 105 social studies teachers and 69 classroom teachers working in different provinces of Turkey in the 2020-2021 academic year. Convenient sampling method was chosen. In order to collect the data, a questionnaire called "Social Studies and Classroom Teachers' Views on Distance Education" developed by the researchers was used. Quantitative data were subjected to descriptive analysis, and qualitative data were subjected to descriptive and content analysis. It was observed that a significant part of the participants continued their distance education activities online and found the participation level of the students in the lessons low in this process. Teachers do not find it appropriate to provide information, skills, values and gains in their fields through distance education. Most of the teachers did not perform measurement and evaluation activities in the distance education process. Teachers do not find it appropriate to carry out measurement-evaluation processes remotely on the basis of basic issues such as reliability, validity and usefulness.

Keywords: social studies education, Covid-19, distance education, measurement and evaluation

Giriş

Geçmişten günümüze insanlık bilim ve teknikte, ulaşımda, sağlıkta, eğitimde ve sosyal hayatta birçok müspet gelişmelere şahitlik etmiştir. Bununla birlikte insanlık tarihi savaşlar, zorunlu göçler, salgın hastalıklar, doğal afetler gibi menfi gelişmelere sahne olmuştur. Geçmişte görülen veba, sıtma, kolera, çiçek hastalığı ve frengi gibi salgın hastalıklar kısa bir süre içinde milyonlarca insanının ölümüne yol açmış, ordular kırılmış, imparatorluklar çökmüş, hayat tarzları ve sevme biçimleri bile değişime uğramıştır (Nikiforuk, 2013).

İnsanoğlu günümüzde geçmişte belli dönemler hâlinde yaşanan salgın hastalıklardan bir diğeri ile yüzleşmektedir. Çin'in Wuhan kentinde ortaya çıkan ve Covid-19 olarak ifade edilen salgın hastalık, bütün dünyayı esaret altına almıştır. Covid-19 salgını, küresel bir sağlık krizi olarak tanımlanmakta ve II. Dünya Savaşı'ndan bu yana

insanlığın karşılaştığı en büyük zorluk olarak görülmektedir (UNDP, 2020). Dünya Sağlık Örgütü'nün (WHO) 3 Ocak 2021 tarihinde açıkladığı rapora göre 83 milyondan fazla Covid-19 vakası tespit edilmiş ve bu salgın nedeniyle 1.831.412 kişi hayatını kaybetmiştir (WHO, 2020).

Covid-19 salgını sağlık, ekonomi, ulaşım, eğitim ve sosyal hayat başta olmak üzere birçok hususta yaşam pratiklerini derinden etkileyerek küresel bir krizin çıkmasına yol açmıştır. Şüphesiz bu gelişmelerden en çok etkilenen alanlardan biri de eğitim olmuştur. Salgın hızının artacağı endişesiyle birçok ülkede olduğu gibi Türkiye'de de eğitime geçici olarak ara verilmiştir. UNESCO'nun raporuna göre Covid-19 salgınının önüne geçmek için 130 ülkede okullar kapatılmış, bir milyara yakın öğrenci bu süreçten doğrudan etkilenmek suretiyle eğitim öğretim faaliyetlerinden mahrum kalmıştır. Bu sayı, dünya öğrenci nüfusunun %56,6'sına karşılık gelmektedir (UNESCO, 2021). Okulların kapalı olması bazı dezavantajlı kesimlerin durumunu daha da kötüye götürmüştür. Evinde çalışma masası, kitapları, internet bağlantısı, dizüstü bilgisayarı olmayan ve ailelerinden gerekli desteği göremeyen öğrenciler, söz konusu süreçten daha çok etkilenmiştir (Saavedra, 2020). Ayrıca okulların kapalı olma durumu beslenme, zihinsel sağlık ve psiko-destek gibi okul temelli hizmetlerin sekteye uğramasına da neden olmuştur (Karip ve Çelikdemir, 2020). Bu duruma bağlı olarak yaşanılan öğrenme kayıpları, tabii olarak bireysel ve toplumsal anlamda gelir kaybına da neden olabilir. Keza TEDMEM (2020)'in raporuna göre bireysel anlamda çalışma hayatı boyunca toplamda 6.500 ila 26.000 dolar arasında değişen bir kayıp yaşanması beklenmektedir.

Ülkeler öğrenme kayıplarının önüne geçmeye ve öğretimin devamlılığını sağlamaya yönelik tedbirler almaktadır. Bu minvalde Türkiye'de, Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) da bir dizi önlemleri hayata geçirmektedir. Bu doğrultuda MEB, 12 Mart 2020 tarihinde uzaktan eğitimin TRT televizyon kanalları ve Eğitim Bilişim Ağı (EBA) marifetiyle yapılacağını duyurmuştur. (MEB, 2020a). Böylelikle MEB, televizyon gibi geleneksel iletişim araçlarını ve bilgisayar gibi teknoloji tabanlı iletişim kanallarını işe koşarak uzaktan eğitime katılımı artırmaya yönelik tedbirler almıştır. Uzaktan eğitim çalışmalarına hız kesmeden devam eden bakanlık, 29 Mart 2020 tarihinde yaptığı açıklama ile pilot uygulama olarak 8. sınıf ve 12. sınıflardan başlayarak EBA üzerinden etkileşimli ders işleme olanağı sağlayan canlı ders uygulamasına geçileceğini açıklamıştır (MEB, 2020b). Bu kararla birlikte öğrencilere senkron (çevrim içi) ve asenkron (çevrimdışı) öğretim olanağı sunulmuştur. Dünyada ve Türkiye'de eğitimde yaşanılan bu gelişmeler, uzaktan eğitime yönelik araştırmaları zorunlu kılmış ve araştırmacıların uzaktan eğitime olan ilgilerini de artırmıştır. Zira araştırmalar sonucunda elde edilen bulgular, çağdaş eğitimin inşasında önemli bir rol oynayacaktır.

Uzaktan eğitime yönelik çalışmalar incelendiğinde, bu nevi araştırmaların ya süreç değerlendirmeye yönelik derleme çalışmaları ya da farklı kademede yer alan öğrenci, öğretmen ve velilere yönelik çalışmalar olduğu görülmektedir. Bir derleme çalışması olarak Bozkurt'un (2020) pandemi dönemi ve sonrasında eğitime yönelik değerlen-

dirmelerde bulunulduğu görülmektedir. Yine bu kapsamda Özer (2020) tarafından yapılan çalışmada Covid-19 pandemisinde Millî Eğitim Bakanlığının attığı adımlar değerlendirilmiştir.

Uzaktan eğitim süreçleriyle ilgili olarak, Akdemir ve Kılıç, (2020); Düzgün ve Sulak, (2020); Gürel ve Er, (2020); Keskin ve Özer Kaya, (2020) üniversite öğrencileri üzerine araştırmalar yürütürken; Aydın, (2020) ortaokul Türkçe dersine, Pınar ve Dönel Akgül, (2020) ise ortaokul fen bilgisi dersine yönelik öğrencilerle çalışmalar yürütmüştür. Literatür incelendiğinde sosyal bilgiler dersine yönelik yapılan bir çalışmaya rastlanmamıştır. Türkiye'de sosyal bilgiler dersinin uzaktan eğitim marifetiyle işlenişine yönelik herhangi bir araştırmanın olmaması, bu çalışmayı özgün ve anlamlı kılmaktadır. Çünkü her ders kendi kazanımları, içeriği, yöntem ve teknikleriyle farklılık arz etmektedir.

Uzaktan eğitim sürecinin en önemli aktörlerinden biri şüphesiz öğretmenlerdir. UNESCO, uzaktan eğitimin başarılı olmasında dört önemli bileşenden bahseder. Bunlardan birisi öğretmenlerin uzaktan eğitim süreçlerine yönelik pedagojik hazır bulunuşluğudur (UNESCO, 2020). Bu umde göz önünde bulundurulduğunda uzaktan eğitimle ilgili olarak öğretmenler üzerine yapılan çalışmalar daha da önem kazanmaktadır. Uzaktan eğitim bağlamında öğretmenler üzerine (Adıgüzel, 2020; Alea, Fabrea, Roldan ve Farooqi, 2020; Bakioğlu ve Çevik, 2020; Bayburtlu, 2020; Demir ve Özdaş, 2020; Kocayiğit ve Uşun, 2020; Kurnaz, Kaynar, Şentürk Barışık ve Doğrukök, 2020; Lindner, Clemons, Thoron ve Lindner, 2020; Tekin, 2020) muhtelif çalışmaların yapıldığı görülmektedir. Alan yazında sosyal bilgiler öğretmenlerine yönelik sınırlı sayıda çalışma olması (Durmuş ve Baş, 2017; Osmanoğlu, 2020) fakat sosyal bilgiler dersine giren sosyal bilgiler ve sınıf öğretmenlerine yönelik spesifik bir çalışmanın olmaması bu çalışmayı gerekli kılmaktadır. Sınıf ve sosyal bilgiler öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersinin uzaktan eğitim ile işlenmesine yönelik görüşlerinin incelenmesi, alana önemli bir katkı sunacaktır. Bu araştırmanın amacı, sosyal bilgiler dersine giren öğretmenlerin, uzaktan eğitime ilişkin görüşlerinin incelenmesidir. Bu kapsamda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- Katılımcıların uzaktan eğitim sürecinde interaktif (çevrim içi) ders işlenişine yönelik görüşleri nelerdir?
- Katılımcıların sosyal bilgiler dersine ait bilgi, beceri, değer ve kazanımların uzaktan eğitim yoluyla verilmesine yönelik görüşleri nelerdir?
- Katılımcıların uzaktan eğitimde ölçme ve değerlendirme süreçlerine yönelik görüşleri nelerdir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada sosyal bilgiler öğretmenleri ve sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla nicel ve nitel paradigmaların birlikte işletildiği karma yöntem kullanılmıştır. Karma yöntem araştırmaları, sosyal hayatın içinde, problem niteliğine sahip olan belirli olgu ve olayları nicel ve nitel yöntemler yardımıyla belirlemeye çalışan pragmatik çalışmalar olarak tanımlanır (Silverman, 2014). Çalışma, karma araştırma yaklaşımlarından eş zamanlı desen ile yürütülmüştür. Eş zamanlı desen, araştırmacının nicel ve nitel aşamaları, süreç boyunca eş zamanlı olarak uygulaması şeklinde gerçekleşir. Çözümleme kısmında bu aşamalar ayrı tutulur ve genel yorumlama yapılırken sonuçlar birleştirilir (Creswell ve Plano Clark, 2017). Nicel ve nitel araştırmaların bir arada kullanılmasındaki amaç; iki yaklaşımın da sahip olduğu zayıf yönleri tolere ederek güçlü yanlarını ortaya koymaktır (Merriam, 2013). Çalışmanın nicel boyutunda tarama modeli kullanılmıştır. "Tarama araştırmaları, bir konuya ya da olaya ilişkin katılımcıların görüşlerinin ya da ilgi, beceri, yetenek, tutum vb. özelliklerinin belirlendiği genellikle diğer araştırmalara göre daha büyük örneklemler üzerinde yapılan araştırmalardır." (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2014, s.177). Çalışmanın nitel boyutunda ise veriler, yapılandırılmış görüşme formu yoluyla toplanmış, betimsel ve içerik analizine tabi tutulmuştur.

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu, 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Türkiye'nin farklı illerinde görev yapan 105 sosyal bilgiler öğretmeni ve 69 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Bilindiği üzere sosyal bilgiler, ilkokul 4 ve ortaokul 5, 6, ve 7. sınıf seviyelerinde okutulan bir derstir. Bu itibarla araştırmanın çalışma grubu, sınıf ve sosyal bilgiler öğretmenlerinden seçilmiştir. Araştırmanın örneklemi oluşturulurken, araştırmacı için kolay ulaşılabilirlik ve elverişlilik imkânı sağlayan "uygun örnekleme" yöntemi tercih edilmiştir. Uygun örnekleme; zaman, para ve iş gücü kaybının önlenmesini hedefleyen bir yöntemdir (Büyüköztürk vd., 2014). Çalışma grubuna yönelik bazı özelliklere Tablo 1'de yer verilmiştir.

Tablo 1. Katılımcıların Demografik Özelliklerine Göre Dağılımı

	N	**%**
Cinsiyet		
Kadın	112	64,4
Erkek	62	35,6
Branş		
Sınıf Öğretmenliği	69	39,7
Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	105	60,3
Mezun Olunan Bölüm		
Sınıf Öğretmenliği	72	41,4
Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	79	45,4
Tarih	19	10,9
Coğrafya	4	2,3
Kıdem		
0-5 Yıl	73	42,0
6-10 Yıl	54	31,0
11-15 Yıl	17	9,8
16-20 Yıl	16	9,2
21 Yıl ve Üzeri	14	8,0
Yaş		
22-26 Yaş	29	16,7
27-31 Yaş	68	39,1
32-36 Yaş	31	17,8
37 Yaş ve Üzeri	46	26,4
Toplam	**174**	**100**

Veri Toplama Araçları

Araştırmada verilerin toplanması için araştırmacılar tarafından geliştirilen "Sosyal Bilgiler ve Sınıf Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitime Yönelik Görüşleri" adlı anket kullanılmıştır. Anket iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde katılımcıların demografik bilgileri ile ilgili sorular yer almaktadır. İkinci bölümde ise uzaktan eğitim sürecine yönelik nicel ve yapılandırılmış nitel sorular yer almaktadır. Anket soruları yazıldıktan sonra bir dil uzmanı, iki alan uzmanı ve bir ölçme-değerlendirme uzmanından görüş alınmıştır. Bu görüşler doğrultusunda ankete son hâli verilmiş ve pilot uygulamanın ardından gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Anketin son hâli, Google Forms üzerinden öğretmenlerin görüşlerine sunulmuştur.

Verilerin Analizi

Araştırmada nicel verilerin analizinde SPPS 22.0 paket programı kullanılmıştır. Araştırmanın nicel bulgularına ulaşmak için betimsel istatistiklerden olan yüzde (%) ve frekans (f) analizleri yapılmıştır. Araştırmanın nitel bulgularında ise betimsel analiz ve içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizi ve söylem analizi gibi verileri derinlemesine ele alan analiz tekniklerine nazaran daha yüzeysel yapılan betimsel analiz ile sahadan elde edilen ham veriler yorumlanarak sistematik bir şekilde sunulmuştur (Yıldırım ve Şimşek, 2008). İçerik analizi ile de veriler kodlama sürecine tabi tutularak kavramlara böylece kategori/temalara ulaşılmıştır. Bu analiz, nitel bulguların sunulması sürecinde verilerin derinlemesine ele alınmasına imkân tanımıştır (Silverman, 2014). Nitel verilerin analizi sürecinde geçerliliği-güvenirliliği, bazı sosyal bilimcilerin ifadesi ile inandırıcılığı Glesne (2012) ya da doğrulanabilirliği (Mayring, 2011), tesis etme amacıyla "meslektaş değerlendirmesi" ve "dış denetim" ilkeleri hayata geçirilmiştir (Creswell, 1998).

Bulgular

Bu bölümde araştırma sorularına yönelik elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Katılımcıların Uzaktan Eğitim Sürecinde İnteraktif (çevrim içi) Ders İşlenişine Yönelik Görüşleri

Bu başlık altında katılımcıların uzaktan eğitime yönelik genel görüşleri ile interaktif ders işlenişine yönelik görüşlerine yer verilmiştir.

"Pandemi sürecinde, uzaktan eğitimle interaktif (çevrim içi) ders işlediniz mi?" sorusunu araştırma sürecine dahil olan 174 öğretmenin 34'ü (%20) "hayır" 140'ı (%80) ise "evet" şeklinde cevaplamıştır. Bu oran, öğretmenlerin önemli bir kısmının pandemi döneminde dahi eğitim-öğretim faaliyetlerini aktif bir şekilde sürdürdüklerinin önemli bir göstergesidir.

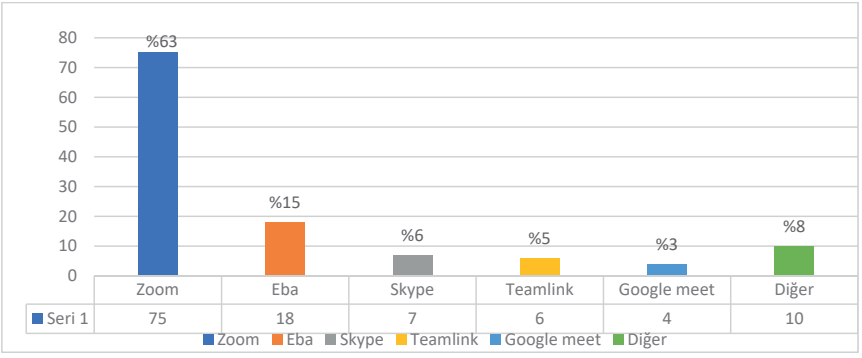
Şekil 1. Katılımcıların Pandemi/Uzaktan Eğitim Sürecinde Çevrim İçi Ders İşleme Oranları

"Uzaktan eğitimde kendinizi başarılı buluyor musunuz?" sorusuna öğretmenlerin 67'si (%38,5) "evet", 25'i (%14,4) "hayır", 82'si (%47,1) "kısmen" cevabını vermiştir. Bu sonuç, katılımcıların uzaktan eğitimde kendilerini başarılı bulmadıklarını göstermektedir.

Tablo 2. Uzaktan Eğitimde Başarıya Yönelik Öğretmen Görüşleri

	Evet		Hayır		Kısmen	
Soru	**f**	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**
Uzaktan eğitimde kendinizi başarılı buluyor musunuz?	67	38,5	25	14,4	82	47,1

"Uzaktan eğitim-öğretim faaliyetleri ile uyumlu bulduğunuz/etkili gördüğünüz uzaktan eğitim programlarını yazınız." ifadesine katılımcıların verdikleri cevaplar Şekil 2'de gösterilmektedir.



Şekil 2. Katılımcıların Uzaktan Eğitim Faaliyetleri Kapsamında Etkili Bulduğu Programlar

Öğretmenlerin uzaktan eğitim faaliyetleri ile hem uyumlu hem de söz konusu süreçte etkili buldukları programlar arasında "Zoom" %63 ile ilk sırada yer almaktadır. Bunu sırasıyla %15 ile EBA, %6 ile Skype, %5 ile Teamlink ve %3 ile Google Meet takip etmektedir. Burada EBA altyapısının Zoom ile entegre olarak çalıştığı göz önünde bulundurulduğunda söz konusu programın pandemi sürecinin başat aktörü olduğunu ifade etmek mümkündür.

"İnteraktif eğitim derslerinde öğrencilerin katılım düzeyini nasıl buluyorsunuz?" sorusuna öğretmenlerin 55'i (%31,6) "oldukça düşük", 45'i (%25,9) "düşük", 55'i (%31,6) "orta", 14'ü (%8) "yüksek", 5'i (%2,9) ise "oldukça yüksek" cevabını vermiştir. Görüldüğü üzere katılımcıların önemli bir kısmı öğrencilerin interaktif derslere katılımını yetersiz bulmaktadır.

Tablo 3. İnteraktif Derslere Katılım Düzeyi

	Oldukça Düşük		Düşük		Orta		Yüksek		Oldukça Yüksek	
Soru	**f**	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**
İnteraktif eğitim derslerine öğrencilerin katılım düzeyini nasıl buluyorsunuz?	55	31,6	45	25,9	55	31,6	14	8	5	2,9

"Bakanlığın (MEB) sunmuş olduğu uzaktan eğitim hizmetlerini yeterli buluyor musunuz?" sorusuna öğretmenlerin, 36'sı (%20,7) "evet", 53'ü (%30,5) "hayır", 85'i (%48,8) "kısmen" cevabını vermiştir. MEB'in sunmuş olduğu uzaktan eğitim hizmetlerinden öğretmenlerin yalnızca %20,7'sinin memnun olması arzu edilen bir durum değildir. "Öğretmenlere yönelik uzaktan eğitim konusunda yeterli rehberlik yapılıyor mu?" sorusuna katılımcıların 20'si (%11,5) "evet", 93'ü (%53,4) "hayır", 61'i (%35,1) "kısmen" cevabını vermiştir. Bu durumdan hareketle uzaktan eğitim süreçlerinde öğretmenlere yeterli rehberlik hizmetleri verilmediği söylenebilir. "Uzaktan eğitim sürecinde uymanız gereken etik kurallara ilişkin bilgilendirme veya eğitimler yapıldı mı?" sorusuna öğretmenlerin 30'u (%17,2) "evet", 101'i (%58) "hayır", 43'ü (%24,7) "kısmen" cevabını vermiştir. "Uzaktan eğitim sürecinde etik kurallara uygun hareket ediyor musunuz?" sorusuna öğretmenlerin 152'si (%87,4) "evet", 3'ü (%1,7) "hayır", 19'u (%10,9) "kısmen" cevabını vermiştir. Katılımcılar uzaktan eğitim sürecinde, kendilerine etik kurallarla ilgili yeterli eğitim verilmemesine rağmen etik kurallara riayet ettiklerini beyan etmişlerdir.

Tablo 4. MEB'in Uzaktan Eğitim Hizmetlerine Yönelik Öğretmen Görüşleri

	Evet		Hayır		Kısmen	
Sorular	**f**	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**
Bakanlığın (MEB) sunmuş olduğu uzaktan eğitim hizmetlerini yeterli buluyor musunuz?	36	20,7	53	30,5	85	48,9
Öğretmenlere yönelik uzaktan eğitim konusunda yeterli rehberlik yapılıyor mu?	20	11,5	93	53,4	61	35,1
Uzaktan eğitim sürecinde uymanız gereken etik kurallara ilişkin bilgilendirme veya eğitimler yapıldı?	30	17,2	101	58	43	24,7
Uzaktan eğitim sürecinde etik kurallara uygun hareket ediyor musunuz?	152	87,4	3	1,7	19	10,9

"Covid-19 salgını bitse bile uzaktan eğitim devam etmeli mi?" sorusuna öğretmenlerin 2'si (%1,1) "Pandemi süreci bitse bile bütün dersler uzaktan işlenmelidir.", 105'i (%60,3) "Pandemi süreci biterse bütün dersler yüz yüze işlenmelidir.", 67'si (%38,5) ise "Pandemi süreci sonrasında harmanlanmış (hem yüz yüze hem de uzaktan) öğretim yöntemine geçilmelidir." cevabını vermiştir. Öğretmenlerin ekseriyeti salgın hastalık sona erdiğinde bütün derslerin yüz yüze işlenmesi gerektiğini savunmaktadır. Yine öğretmenlerin önemli bir kısmı pandemi süreci sona erdiğinde derslerin harmanlanmış öğretim yöntemine göre işlenmesini istemektedir.

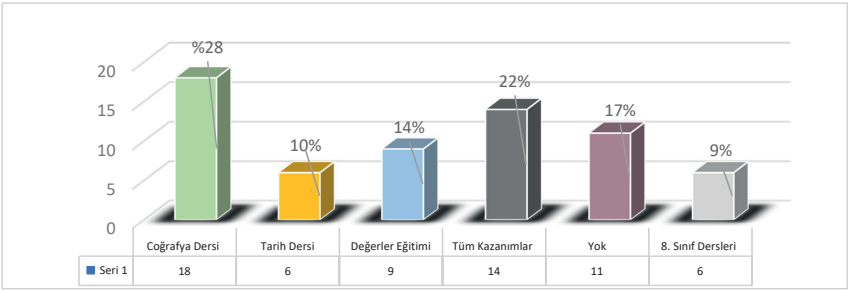
Katılımcıların Sosyal Bilgiler Dersine Ait Bilgi, Beceri, Değer ve Kazanımların Uzaktan Eğitim Yoluyla Verilmesine Yönelik Görüşleri

Bu bölümde katılımcıların sosyal bilgiler dersine ait bilgi, beceri, değer ve kazanımların uzaktan eğitimle verilmesine, ilgili dersin uzaktan eğitimle verilmesinin avantajları ve dezavantajlarına, uzaktan eğitim sürecinin iyileştirilmesine dönük katılımcı görüşlerine yer verilmiştir.

"Sosyal bilgiler dersine ait bilgi, beceri, değer ve kazanımların uzaktan eğitim yoluyla verilmesini uygun buluyor musunuz?" sorusuna öğretmenlerin, 37'si (%21,3) "evet", 52'si (%29,9) "hayır", 85'i (%48,9) "kısmen" yanıtını vermiştir. "Sosyal bilgiler dersine ait bilgi, beceri, değer ve kazanımların uzaktan eğitim yoluyla verilmesine yönelik görüşlerinizi kısaca açıklayınız?" sorusuna ise 44 katılımcı cevap vermiştir. Bu katılımcılardan yalnızca ikisi ilgili derse ait bilgi, beceri, değer ve kazanımların uzaktan eğitim yoluyla yapılmasını uygun görmektedir. Geriye kalan 42 katılımcıdan altısı, söz konusu derse ait kazanımların uzaktan eğitim ile verilmesinin doğru olamayacağına yönelik görüş belirtmiştir. Örneğin, SNF62; "*Sosyal bilgiler dersi için hedeflenen temel bilgi, beceri ve kazanımlara uzaktan eğitim ile ulaşılmayacağını*" ifade etmiştir. 15 katılımcı; "*Uzaktan eğitim yüz yüze yapılan eğitim kadar etkili olmuyor. O yüzden yüz yüze eğitim…*" yapılması görüşündedir. Dört katılımcı; *"Uzaktan eğitim soyut öğrenmeler için yetersiz"* kalmaktadır görüşünü yansıtan ifadeler kullanmıştır. İki katılımcı sosyal bilgiler dersine ait üst düzey zihinsel becerilerin uzaktan eğitimle verilemeyeceğini ifade etmiştir. Örneğin konuyla alakalı olarak, SB54; *"Yüz yüze iletişim kurulmadan çocuklar sadece bilgileri ezberleyebilir. Sentez aşamasına taşınması için öğretmen rehberliğinde sorgulamalı."* şeklinde görüş belirtmiştir. Bununla birlikte beş katılımcı uzaktan eğitimin meşakkatli olduğu, iki katılımcı anlamlı öğrenmeyi gerçekleştirmediği, iki katılımcı öğrenmenin kalıcılığını olumsuz etkilediği ve iki katılımcı da uzaktan eğitimin farklı yöntem ve tekniğin uygulanmasına izin vermediği gerekçesiyle sosyal bilgiler dersine ait bilgi, beceri, değer ve kazanımların uzaktan eğitimle verilmesini doğru bulmamaktadır.

"Alanınıza dair kesinlikle yüz yüze verilmesi gerektiğini düşündüğünüz konu/kazanımlar var mıdır?" şeklinde yöneltilen soruya, sosyal bilgiler öğretmenlerinin odaktan koparak daha genelleyici bir bakış açısıyla cevap verdikleri görülmüştür. Katılımcıların bir kısmı konuyu, disiplinler arası bir program tasarımına sahip olması

sebebiyle sosyal bilgiler dersini oluşturan ana disiplinler üzerinden ele almayı tercih etmişlerdir. Bu minvalde sosyal bilgiler öğretmenlerinin bahsi geçen soruya verdikleri cevaplara bakıldığında, coğrafya dersi konularının açık ara öne çıktığı görülmektedir. Bazı öğretmenler ise soruyu uçlarda ya da gereken hassasiyeti göstermeden yanıtlamayı tercih etmiştir. Bahsi geçen öğretmenlerin bir kısmı alana özgü tüm konu ve kazanımların yüz yüze verilmesi gerektiğini ifade ederken bir kısmı da programa dair zorunlu olarak yüz yüze verilmesi gereken herhangi bir kazanım olmadığını dile getirmiştir. Mezkûr konuların ardından değerler eğitimi ve tarih konularının katılımcılar tarafından öne çıkarıldığı bulgusuna ulaşılmıştır. İlaveten sınav grubunda yer alan 8. sınıfların tüm dersleri yüz yüze görmesi gerektiğini ifade eden sosyal bilgiler öğretmenleri de vardır (Bkz. Şekil 3).



Şekil 3. SB Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitim Sürecinde Kesinlikle Yüz Yüze Verilmesi Gerektiğini Düşündükleri Konu ve Kazanımlar

Yanıtlar arasında Coğrafya disiplini ve kazanımları ile ilgili konuların öne çıkmasında onun soyut konuları ele alması, görsel hafızaya dayalı olması, sayısal veriler içermesi ve arazi/saha çalışması gerektirmesi hususları etkili olmuştur. Bu konuda öne çıkan bazı katılımcı ifadelerine Tablo 5'te yer verilmiştir. Ayrıca Şekil 3'te de görüldüğü üzere tarih dersi konuları, coğrafya dersi konularına göre uzaktan eğitim sürecinin pratiklerine daha uygun bulunmuştur. Bu durum, tarih dersi konularının görece teorik ağırlıklı bir içeriğe sahip olduğu düşüncesi ile açıklanabilir.

Tablo 5. Coğrafya Dersi Konularının Yüz Yüze Verilmesi Gerektiğine Yönelik Katılımcı İfadeleri

Kod	(f)	Örnek İfadeler
Soyut konular	7	"Coğrafi konum gibi soyut konular öğrencinin uzaktan eğitimle anlaması zor olabilir."
Görsel hafıza	4	"Bölümüm gereği coğrafya ile olan kısımların özellikle görsele dayalı olduğu için uzaktan eğitimde işe yaramadığını düşünüyorum."
Sayısal veriler	4	"Sosyal bilgilerin coğrafyaya ait kısımları yüz yüze verilmelidir. Çünkü sayısal değerler online eğitimle verilemez."
Arazi/saha	3	"Bilişim çağında yaşıyor olmamızın vermiş olduğu avantajlarla aslında tüm konuların uzaktan eğitim yoluyla da yapılabileceğini düşünüyorum. Ancak arazi çalışması gerektirecek bazı konular için yüz yüze eğitim gerekir."

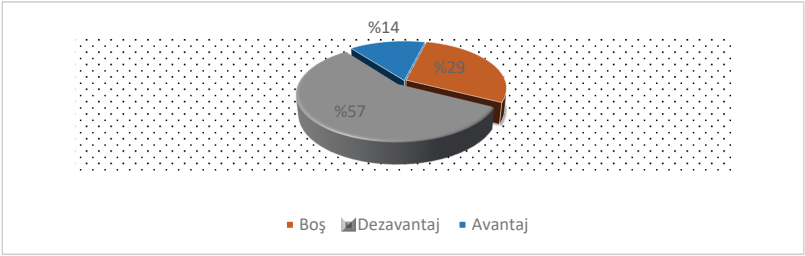
Bilindiği üzere sosyal bilgiler öğretim programında 18 değere yer verilmiştir. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin bir kısmı, söz konusu değerlerin kazandırılmasında uzaktan eğitimi yetersiz bulmakta, bilhassa duyuşsal konularda yüz yüze etkileşimin önemine işaret etmektedir. Ayrıca öğretmenlerinin önemli bir bölümü, %39'u, kendilerine yöneltilen söz konusu soruyu gereken hassasiyeti göstermeden cevaplamışlardır. Zira sosyal bilgiler öğretmenlerinin %22'si, ilgili alana ait tüm konuların yüz yüze işlenmesi gerektiğini ifade ederken, %17'si ise alana ait bütün konuların online/uzaktan eğitim ile verilmesinde bir beis görmemektedir (Bkz. Şekil 3). İlaveten her iki grupta yer alan öğretmenlerin görüşme formlarında, kendilerine fikirlerini gerekçelendirmeleri açısından yöneltilen "neden" sorusunu cevaplamadıkları tespit edilmiştir. Bu bulgu, söz konusu çıkarımı destekler mahiyettedir. Yine bazı öğretmenler ilgili konuya "akademik başarı" merkezli bir yaklaşım sergileyerek sınava (LGS) girecek olan öğrencilerin tüm konularda yüz yüze eğitim görmeleri gerektiğinin altını çizmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin, sosyal bilgiler öğretmenlerine nazaran bu konuya daha az ilgi gösterdiği, sadece 21 katılımcının formdaki ilgili soruyu cevaplandırdığı, birkaç istisna dışında bahsi geçen öğretmenlerin çok büyük bir bölümünün de düşüncelerini gerekçelendirmediği görülmüştür. İlgili soruyu yanıtlayan sınıf öğretmenleri arasında matematik ve Türkçe derslerine ait konuların yüz yüze verilmesi gerektiği fikri öne çıkmıştır. Matematik dersinde dört işlemin, Türkçe dersinde ise okuma-yazma etkinliklerinin uzaktan eğitim ile verilmesinin uygun olmadığı düşüncesinin altı çizilmiştir.

"Alanınızın uzaktan eğitim konusunda size sağladığı bir avantaj veya dezavantaj olduğunu düşünüyor musunuz? Kısaca açıklayın." şeklinde katılımcılara yöneltilen

soruyu, sınıf öğretmenlerinin %34'ü boş bırakmıştır. Öğretmenlerin %57'si uzaktan eğitimin, alanları için dezavantajlı olduğu yönünde bir kanaat belirtirken katılımcıların sadece %9'u senkron veya asenkron yöntemlerin ilkokul müfredatındaki derslerin öğretimi noktasında belli avantajlar sağladığına dair bir mütalaa ortaya koymuştur. Ancak sınıf öğretmenlerinin bu konuda da yaklaşımlarını hangi saiklerle temellendirdiklerine dair bir açıklama yapmadıkları görülmüştür.

"Alanınızın uzaktan eğitim konusunda size sağladığı bir avantaj veya dezavantaj olduğunu düşünüyor musunuz? Kısaca açıklayın." şeklinde katılımcılara yöneltilen soruyu, sosyal bilgiler öğretmenlerinin %29'u boş bırakmıştır. Öğretmenlerin %57'si "uzaktan eğitim yöntem ve uygulamalarını", "alan eğitimi" açısından dezavantajlı bulmuştur. Öte yandan katılımcıların %14'ü, senkron veya asenkron yöntemlerin sosyal bilgiler dersi konularının öğretimi noktasında avantajlı olduğuna dair yaklaşım sergilemiştir (Bkz. Şekil 4).



Şekil 4. Uzaktan Eğitimin Alana Özgü Konuların Öğretimine Etkisi (SB)

Uzaktan eğitimin sosyal bilgiler dersi konularının kazandırılmasında avantajlı olduğunu ifade eden grubun görüşlerini iki ana çerçevede şekillendirmek mümkündür: Uzaktan eğitimin teknolojik araç-gereçlerle işlenmesinden dolayı sosyal bilgiler derslerinde "teknolojinin aktif bir şekilde kullanılması" ve söz konusu dersin "sözel ağırlıklı bir içeriğe sahip olması." Oysa yüz yüze eğitimde de teknolojiyi işe koşmak ve dijital teknolojilerden yeterince istifade etmek mümkündür. Bu hususta ileri sürülen ikinci görüş ise sosyal bilgiler dersinin "sözel ağırlıklı" olduğu düşüncesine dayanmaktadır. Böyle bir algının oluşmasında sosyal bilgilerin, tarih ve coğrafya gibi sözel içerikli disiplinlerin bir araya gelerek oluşturduğu bir ders olarak görülmesinin, bir başka ifade ile geleneksel değerlendirme biçimlerinin etkili olduğu söylenebilir. Oysa sosyal bilgiler; beceri, yetkinlik ve değer merkezli bir program tasarımına haiz olması sebebiyle, klasik yoruma nazaran daha işlevseldir ve zengin bir içeriğe sahiptir.

Tablo 6. SB Dersi Konularının Öğretilmesinde Uzaktan Eğitimin Dezavantajları

Kod	(f)	Örnek İfadeler
Öğrenme ortamı	8	"Sınıf ortamının sıcaklığını ve samimiyetini pek yakalayamıyoruz."
Motivasyon	7	"Odaklanma açısından zor oluyor, öğrenciyi derste tutmak için daha fazla çaba harcamak gerekiyor."
Soyut konular	5	"Sosyal bilgiler dersinde soyut kavramlar yer aldığı için öğrencilerin konuları anlaması zorlaşmaktadır."

Sosyal bilgiler dersi konularının öğrencilere kazandırılmasında uzaktan eğitim yöntem ve prosedürlerinin dezavantajlı olduğunu düşünen öğretmenlerin görüşleri genellikle, "öğrenme ortamı", "motivasyon durumu" ve "soyut konular" üzerinden şekillenmektedir. Ancak öğretmenlerin önemli bir bölümünün söz konusu meseleyi, sosyal bilgiler dersi özelinde ele almak yerine bütün bir uzaktan eğitim süreci bağlamında değerlendirdikleri görülmektedir (Bkz. Tablo 6).

"Uzaktan eğitim sürecinin iyileştirilmesi noktasında neler yapılmalıdır?" şeklinde yöneltilen soruya, sosyal bilgiler ve sınıf öğretmenlerinin üç konuda müşterek bir yaklaşım sergileyerek cevap verdikleri görülmektedir. Katılımcı görüşlerinden hareketle "öğrenci, öğretmen ve velilere uyum/destek eğitimlerinin verilmesi", "teknolojik altyapının iyileştirilmesi" ve "eğitimde fırsat eşitliği ilkesinin hayata geçirilmesi" hususlarının öne çıktığı tespit edilmiştir (Bkz. Tablo 7). Öğrenci, öğretmen ve velilere dönük rehberlik çalışmalarının uzaktan eğitimin başarısını arttırmada önemli olduğunu ifade eden katılımcılar, pandemi şartlarında sıklıkla müracaat edilen teknolojik/dijital altyapının, eğitimde fırsat eşitliği ilkesinin de bir gereği olarak tüm ülkede tesis edilmesi gerektiğinin altını çizmektedir.

Tablo 7. Uzaktan Eğitim Sürecinin İyileştirilmesine Dönük Katılımcı Görüşleri

Kod	f	Kategori	Örnek İfadeler
Ailelerin bilgilendirilmesi	26	**Uyum/Destek Eğitimleri**	"Velilere, öğrenci ve öğretmenlere uzaktan eğitim ile ilgili eğitimler verilmeli." "Öğrencilerin uzaktan eğitim araçları ile ilgili bir eğitim alması gerekiyor." "Öğretmenlere gereken seminer-kurs-rehberlik çalışmalarının yapılması lazım."
Öğrencilerin bilgilendirilmesi	24		
Öğretmenlere hizmet içi eğitim	43		
İnternet bağlantısı kalitesi	27	**Teknolojik Altyapı**	"Bağlanma sıkıntısı ortadan kalkmalı, ses görüntü sorunu olmamalı ve canlı derslerde internet hizmetleri ücretsiz verilmeli." "Her okulun kendine ait sanal uygulaması ve her şubenin sanal bir sınıfı olmalıdır." "İyi bir planlama, zengin görsel ve işitsel içeriklerin hazırlanması gerekir. Okulistik, Morpa Kampüs gibi dijital eğitim portallarıyla iş birliği yapılabilir."
Ucuz/ücretsiz internet	25		
Sanal sınıflar	7		
Dijital araçlar/içerik	13		
Benzer/eşit imkânlar	14	**Eğitimde Fırsat Eşitliği**	"Sosyo-ekonomik farklılıklar çoğu zaman belirleyici olabiliyor. Ancak özellikle bu süreçte tüm öğrencilere aynı olanaklar sağlanmalı." "Çalıştığım bölgede ekonomik şartlar çok iyi olmadığından internet erişimi sorunu var. Oysa Türkiye'nin en ücra köşesine kadar aynı eğitim imkânları sağlanabilmeli." "Derslere bütün çocukların katılımı sağlanmalıdır."
Yaygın internet	36		
Yüksek katılımcı sayısı	25		

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin, yukarıdaki hususlara ilaveten "derslere katılımın zorunlu tutulması", "geçerli ve güvenilir ölçme-değerlendirme faaliyetlerinin yürütülmesi", "öğretmen-öğrenci ve veli arasında koordinasyonun sağlanması", "öğrenci ve öğretmenlerin motivasyonlarının arttırılması" hususlarına da değindiği gözlemlenmiştir. Pandemi dönemi şartlarında *"eğitime katılımının kontrol edilmesini temel bir sorun"* olarak gören SB34'ü destekleyen ifadeleriyle SB7, derslere katılımın artırılması noktasında *"birtakım yasal düzenlemeler yapılması"* gerektiğini düşünmektedir. Güvenilir ölçme ve değerlendirme faaliyetlerine ayrı bir fasıl açan SB26, konu hakkındaki düşüncelerini şu sözlerle açıklamıştır: "*Sürece uygun ve daha güvenli bir ölçme değerlendirme yöntemi bulunabilir."* Eğitim-öğretim süreçlerini mücbir sebeplerle uzaktan yü-

rütülebilir bulmasına rağmen bazı sosyal bilgiler öğretmenlerinin, örneğin SB57'nin, *"ölçme değerlendirme faaliyetlerinin okullarda yapılması"* yönünde direngen olduğu, araştırma sürecinde elde edilen bir başka bulgudur. İlaveten, sosyal bilgiler öğretmenleri, uzaktan eğitimin iyileştirilmesi sürecinde motivasyon ve koordinasyon faaliyetlerinin önemine dikkat çeken ifadelere de yer vermiştir. SB34; *"Öğretmenlere motivasyon desteği sağlamalı, öğrencilerin uzaktan eğitim sürecinde motivasyonları süreç boyunca korunmalı."* sözleri ile öğretmenlerin ve öğrencilerin motivasyonlarının yüksek tutulmasını elzem kabul etmektedir. Keza SB9; *"Konu içerikleri ilgi çekici olmalı, oyun içerikli olmalı."*, SB38; *"Öğrencinin derslerine ilgisini artıracak oyun modelleri geliştirilmeli."* ibarelerini kaleme almışlardır. Bu ifadelerin merkezinde yer alan motivasyonun sağlanması adına uzaktan eğitimin doğasında yer alan sıkıcılığın, öğrenme ortamındaki soğukluğun, ortadan kaldırması gerekmektedir. Bu itibarla eğlenceye dayalı öğrenme etkinliklerine ağırlık verilmesi ve ders içeriklerinin zenginleştirilmesi hedeflenmelidir. Sosyal bilgiler öğretmenlerine göre uzaktan eğitim sürecinin başarıya ulaşmasında önem arz eden bir diğer başlık koordinasyondur. SB63; *"Velilerle daha sık ve etkili iletişim kurulmalıdır. Yoksa hedeflerimizden uzaklaşırız."*, SB21; *"Pandemide öğretmen, öğrenci ve veli iş birliği sağlanmalı. Ancak bu şekilde başarılı olabiliriz."* beyanlarıyla eğitim sürecinin temel değişkenleri arasında yer alan koordinasyonu başarı noktasında bir önkoşul olarak telakki etmektedir.

Katılımcıların Uzaktan Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Süreçlerine Yönelik Görüşleri

Bu bölümde, katılımcıların uzaktan eğitimde ölçme ve değerlendirme süreçlerine yönelik görüşlerine yer verilmiştir.

"Uzaktan eğitim sürecinde ölçme ve değerlendirme faaliyetlerinde bulundunuz mu?" sorusuna öğretmenlerin, 43'ü (%24,7) "evet", 131'i (%75,3) "hayır" cevabını vermiştir. Öğretmenlerin büyük bir bölümü ölçme ve değerlendirme faaliyetlerinde bulunmamışlardır.

"Uzaktan eğitim sürecinde en sık kullandığınız ölçme ve değerlendirme tekniklerini yazınız." sorusuna 17 sınıf öğretmeni ve 23 sosyal bilgiler öğretmeni cevap vermiştir. Katılımcıların verdikleri cevaplar Tablo 8'de gösterilmektedir.

Tablo 8. En Sık Kullanılan Ölçme ve Değerlendirme Tekniklerine İlişkin Katılımcı Görüşleri

	Sınıf		**Sosyal Bilgiler**		**Toplam**	
	Frekans	Yüzde (%)	Frekans	Yüzde (%)	Frekans	Yüzde (%)
Açık uçlu	11	52,38	2	7,14	13	26,53
Çoktan seçmeli	8	38,10	19	67,86	27	55,10
Doğru/yanlış	1	4,76	3	10,71	4	8,16
Boşluk doldurma	1	4,76	2	7,14	3	6,12
Kısa cevap gerektiren	0	0,00	2	7,14	2	4,08

Uzaktan eğitim sürecinde katılımcıların en sık kullandıkları ölçme ve değerlendirme tekniği çoktan seçmeli test (%55,10) iken; sonrasında sırasıyla açık uçlu (%26,53), doğru-yanlış (%8,16), boşluk doldurma (%6,12) ve kısa cevap gerektiren sorular (%4,08) gelmektedir. Bu sonuçlar göz önünde bulundurulduğunda katılımcıların tercihini geleneksel ölçme ve değerlendirme tekniklerinden yana kullandıkları söylenebilir. Tablo 8 incelendiğinde sınıf öğretmeni ve sosyal bilgiler öğretmenlerinin verdikleri cevaplar arasında bazı farklılıkların olduğu göze çarpmaktadır. Sınıf öğretmenleri ağırlıklı olarak açık uçlu; sosyal bilgiler öğretmenleri ise çoktan seçmeli soruları tercih etmektedir.

"Ölçme ve değerlendirme süreçlerinin uzaktan yapılmasını uygun buluyor musunuz?" sorusuna 17 katılımcı evet yanıtını verirken, 157 katılımcı hayır cevabını vermiştir. Evet yanıtını veren katılımcılardan yalnızca beşi konuyla alakalı görüş ifade etmiştir. Üç katılımcı sınıf ortamını "sağlık açısından tehlikeli" bulduğu gerekçesiyle "evet" yanıtını verirken iki katılımcı sınıfta yapılan sınavlarda öğrencilerin daha çok kaygılı ve endişeli olduğu nedeniyle sınavların uzaktan yapılmasını uygun bulmuştur. Hayır yanıtını veren 113 katılımcı, cevaplarının nedenlerine açıklık getirmiştir. Tablo 9'da ölçme ve değerlendirmenin uzaktan yapılmasını uygun bulmayan katılımcıların gerekçelerine ilişkin yanıtlarından ortaya çıkan kod ve kategoriler görülmektedir.

Tablo 9. Ölçme ve Değerlendirme Süreçlerinin Uzaktan Yapılmasına İlişkin Katılımcı Görüşleri

Kod	f	Kategori	Örnek İfadeler
Kopya	27	**Güvenirlik**	"Öğrenciler başarı kaygısıyla cevabı başka kaynaklardan bulma eğilimine yönelebiliyorlar. Hatta yalnızca öğrenciler değil, hırslı ailelerin yapılan online sınavlarda çocuklarına yardım ettiğini bile tespit ettiğim süreçler oldu."
Güvensiz sınav	20		"Uzaktan ölçme-değerlendirme yapıldığında sonuçların güvenirlik derecesi düşer."
Ortam	6		"Uygun ders iklimi oluşturulması her öğrenci için çok güç bu yüzden çevre koşulları aynı zamanda öğrencinin psikolojik boyutu bulunduğu ortamdan etkilenebilir."
Motivasyon	2		"Çünkü öğrenciler, sınava motive olamıyorlar."
Dikkat	2		"Kısa süre içinde çocukların dikkati dağılıyor."
Fırsat eşitsizliği	11	**Geçerlilik**	"Her öğrencinin aynı şartlarda olmaması vb."
Geçersiz sınav	8		"Tam bir gerçeklik sağlamıyor."
Düşük katılım	8		"Öğrencilerin katılımının düşük olması."
Sınırlılık	22	**Kullanışlılık**	"Uzaktan eğitimle öğrencilere doğru bir şekilde ölçme yapılabileceğini sanmıyorum."
Teknik imkânsızlıklar	8		"Bölge itibariyle (Güneydoğu) öğrencilerin internet, bilgisayar gibi imkânlara sahip olmaması ölçme değerlendirme aşamasını olumsuz etkileyecektir."
Dönüt alamama	3		"Tam dönüt alınamayacağını düşünüyorum."

Katılımcıların uzaktan yapılan ölçme ve değerlendirme süreçlerini neden verimli bulmadıklarına ilişkin vermiş oldukları cevaplar neticesinde güvenirlik, geçerlilik ve kullanışlılık olarak üç kategorinin ortaya çıktığı görülmektedir. Bahsi geçen kategoriler, bir ölçme aracında bulunması gereken temel niteliklerdir.

Katılımcıların bir kısmı, uzaktan yapılan sınavlarda kopya olasılığının yüksek olacağı endişesiyle, ev ortamının sınav yapmaya uygun olmayacağı gerekçesiyle, öğrencilerin dikkat ve motivasyonlarının düşük olacağı düşüncesiyle ölçme ve değerlendirme süreçlerinin güvenilir olamayacağını düşünmektedir. Bazı katılımcılar, uzaktan

yapılan eğitimlere bireylerin eşit şartlarda katılmadığını, bu nedenle yapılacak olan ölçme ve değerlendirmelerin fırsat eşitliğine aykırı olacağı düşüncesiyle söz konusu faaliyetlerinin geçerli olmayacağını ifade etmektedir. Bazı öğretmenler ise uzaktan yapılacak olan ölçme ve değerlendirmelerin birçok sınırlılığı beraberinde getireceği gerekçesiyle kullanışlı olmayacağını düşünmektedir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Sosyal bilgiler dersine giren öğretmenlerin uzaktan eğitime ilişkin görüşlerinin nitel ve nicel paradigmaların birlikte işe koşularak ele alındığı bu çalışmada, katılımcıların önemli bir kısmının uzaktan eğitim faaliyetlerini interaktif olarak sürdürdükleri, bu süreçte öğrencilerin derslere katılım düzeylerini ise düşük buldukları sonuçlarına ulaşılmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre MEB'in uzaktan eğitim sürecinde sunduğu hizmetler yetersiz görülmekte, öğretmenlerin çok azı verilen hizmetlerden memnun kalmaktadır. Zira katılımcılarda, pandemi koşullarında öğretmenlere yönelik yeteri düzeyde rehberlik yapılmadığı görüşü hâkimdir. Ünal ve Bulunuz (2020) yaptıkları çalışmada benzer bulgulara ulaşmıştır. Buna rağmen öğretmenlerin önemli bir kısmının etik kurallara riayet ettiği ve bu konuda hassasiyet gösterdiği tespit edilmiştir. Uzaktan eğitimde öğretmenlerin yarısı kendilerini başarısız bulmaktadır. Bir kısım öğretmen ise sınırlı ölçüde başarılı olduğunu düşünmektedir.

Alanlarına dair bilgi, beceri, değer ve kazanımların uzaktan eğitim yoluyla verilmesini öğretmenler uygun bulmamaktadır. Keza sosyal bilgiler dersine ait bilgi, beceri, değer ve kazanımların öğretilmesinde uzaktan eğitimin, yüz yüze eğitimin gösterdiği etkililiği ve verimliliği sağlamadığı, bilhassa öğrenci-öğretmen etkileşiminin düşük kaldığı ifade edilmektedir. Ayrıca alana dair üst düzey bilişsel becerilerin uzaktan eğitim marifetiyle verilemeyeceği, bu nevi bir eğitimde öğrenci-öğretmen ve veliler açısından meşakkatli hâllerin yaşandığı, anlamlı öğrenmenin tesis edilemeyeceği, eğitim durumlarının tek düze olduğu ve muhtelif etkinliklerle ders ortamının zenginleştirilemediği gibi nedenlerden hareketle söz konusu nosyona karşı olumsuz bir tavır sergilendiği görülmektedir. Ezcümle uzaktan eğitimin istenilen/arzu edilen düzeyde olmadığı, pandemi sonrasında derslerin ivedi olarak yüz yüze ya da harmanlanmış modelle işlenmesi gerektiği konularında ekser katılımcının müşterek bir tutum sergilediği, bu çalışmadan elde edilen önemli sonuçlar arasında zikredilebilir. Nitekim bu sonuçlar yapılan (Daniel, 2020; Demir ve Özdaş, 2020; Dong, Xu, Chai ve Zhai, 2019; Kurnaz vd., 2020; Ünal ve Bulunuz, 2020; çalışmalarda elde edilen bulgularla örtüşmektedir.

Sosyal bilgiler öğretmenleri, alanlarına dair her koşulda yüz yüze verilmesi gerektiğini düşündüğü konular arasında, coğrafya disiplinine özgü kazanımlara ilk sırada yer vermiştir. Zira coğrafyanın; soyut konuları ele alması, görsel hafızaya dayalı olması, sayısal veriler içermesi ve arazi/saha çalışmaları gerektiren bir ders olduğu düşüncesi öne çıkmaktadır. Değerler eğitimi ve tarih disiplinine ait konulara ise daha az

değinilmiştir. Bu durum oldukça dikkat çekici görünmektedir. Gerçekten de uygulamalı konulara nazaran teorik/kuramsal konuların öğretiminde düz anlatım yönteminin daha çok işe yaradığı bilinmektedir. Ancak ortaya çıkan durumun esas nedenini, Türkiye'de değerler eğitimi ve tarih konularının öğretilmesinde geleneksel yaklaşımların kesif bir şekilde uygulandığı gerçeği üzerinden izah etmek mümkündür. Oysa çağdaş tarih öğretimi; yerel tarih, sözlü tarih, müzelerle tarih, tarihi çevrelerle tarih veya kanıt temelli tarih gibi bütünüyle teorik olmayan yöntemlerin aktif bir şekilde kullanılmasını teşvik etmektedir (Avcı ve Öner, 2015; Çepni ve Aydın, 2015; Galip, 2015; Kırıkçı ve Yılmaz, 2017). Fakat bu eğilimlerin Türkiye'deki yansımalarının zayıf kaldığı görülmektedir. Mezkûr araştırmalardan elde edilen bulguların yukarıda ifade edilen yorumu destekler mahiyette olduğu görülmektedir. Sosyal bilgiler öğretmenleri, bu gerçeklikten hareketle tarih derslerini büyük oranda teorik bulmaktadır. Keza değerler eğitimi, duyuşsal yönü ağır basan; ancak yaşantı/etkinlikler yoluyla ve muhtelif motivasyon kaynaklarının harekete geçirilmesi ile başarıya ulaşılabilecek bir alandır. Bahsi geçen durumun aksine değer merkezli konuların dahi Türkiye'de teorik/bilgi ağırlıklı olarak ele alındığı, pek çok araştırma tarafından ortaya konulmuştur (Baysal, 2009; Çalık, 2002; Çengelci, 2010; Gömleksiz, Kan ve Cüro, 2010; Uslu, 2003). Bu yönü ile araştırmadan elde edilen bulgular ile yukarıda zikredilen çalışmaların sonuçları önemli ölçüde benzerlik göstermektedir. Yine öğretmenlerde sınav merkezli bir bakış açısının görüldüğü, bu itibarla 8. sınıf konu ve kazanımlarının tamamının yüz yüze verilmesi gerektiği düşüncesinin var olduğu öne çıkan sonuçlar arasında yer almaktadır. Akademik başarı merkezli değerlendirmelerin değer, beceri ve yetkinlik gibi öğretim programlarının tayin ettikleri amaçlardan uzaklaştıkları ya da bu hususları konjonktürel şartlardan hareketle göz ardı ettikleri söylenebilir. Zira Türkiye'de her ne kadar programlarda değer, yetkinlik ve beceri merkezli bir yaklaşım ortaya konulsa da aile ve okul idaresinin farklı beklentiler içinde olması, söz konusu yaklaşımın oluşmasında başat bir neden olarak telakki edilebilir. Nitekim Daniel (2020) ve Ünal ve Bulunuz (2020)'un yapmış olduğu çalışmadaki bulguların, bu çalışmanın bulguları ile aynı minvalde oldukları görülmektedir.

Sınıf ve sosyal bilgiler öğretmenleri uzaktan eğitimin spesifik olarak alanlarına yönelik bir dezavantaj oluşturduğu düşüncesindedir. Uzaktan eğitimin sosyal bilgiler dersi konularının kazandırılmasında dezavantajlı olduğunu ifade eden grubun görüşleri ise genellikle öğrenme ortamı, öğretmen-öğrenci ve velilerin düşük motivasyonlara sahip olması ve sosyal bilgiler dersinin soyut konular içermesi hususlarında yoğunlaşmaktadır. Yine burada da öğretmenlerin büyük bir kısmının meseleyi alan eğitimi bağlamında ele almak yerine bütün bir uzaktan eğitim sürecini değerlendirdiği görülmektedir. Bu, araştırma için çarpıcı bir sonuç niteliğindedir.

Bu çalışmada uzaktan eğitim sürecinin; "öğrenci, öğretmen ve velilere uyum/destek eğitimlerinin verilmesi", "teknolojik altyapının iyileştirilmesi" ve "eğitimde fırsat eşitliği ilkesinin hayata geçirilmesi" koşuluyla iyileştirileceği noktasında sınıf ve

sosyal bilgiler öğretmenlerinin müşterek bir yaklaşım sergiledikleri tespit edilmiştir. Öğretmenler, bilhassa uyum destek eğitimleri kapsamında ailelerin ve öğrencilerin bilgilendirilmesi, öğretmenlere ise hizmet içi eğitim verilmesi, internet bağlantı kalitesinin arttırılması, ucuz/ücretsiz internet hizmetlerinin sağlanması ve dijital araçlar/içerikler üreterek teknolojik alt yapının geliştirilmesi suretiyle uzaktan eğitimin kalitesinin arttırılabileceğini düşünmektedir. Yine eğitim sisteminin kalitesi açısından temel gereklerden biri olan eğitimde fırsat eşitliği ilkesi kapsamında tüm öğrencilere eşit imkânlar sunulması, internet ağının yaygınlaştırılması, bu itibarla yüksek katılımcı sayısına ulaşılması, öğretmenler tarafından zikredilen önemli hususlar arasındadır. Yapılan çalışmalarda elde edilen bulgular da bu sonuçları desteklemektedir (Abuhammad, 2020; Bayburtlu, 2020; Burke ve Dempsey, 2020; Demir ve Özdaş, 2020; Sintema, 2020; Ünal ve Bulunuz, 2020; Zhang, Wang, Yang ve Wang, 2020). Sosyal bilgiler öğretmenleri, bu konulara ek olarak "derslere katılımın zorunlu tutulması", "geçerli ve güvenilir ölçme-değerlendirme faaliyetlerinin yürütülmesi", "öğretmen-öğrenci ve veli arasında koordinasyonun sağlanması", "öğrenci ve öğretmenlerin motivasyonlarının arttırılması" hususlarını uzaktan eğitimin kalitesi açısından kayda değer bulmaktadır.

Uzaktan eğitim sürecinde öğretmenlerin büyük bir bölümünün ölçme ve değerlendirme faaliyetlerinde bulunmadığı, aksi durumda olanların ise sıklıkla "çoktan seçmeli" ve "açık uçlu" soru gibi geleneksel ölçme araçlarına müracaat ettikleri görülmektedir. Bu sonuçlardan hareketle ilk bakışta uzaktan eğitim süreçlerinin, alternatif/tamamlayıcı ölçme değerlendirme yöntemlerinin tatbik edilmesinde elverişli olmadığı ifade edilebilir. Oysa "çoktan seçmeli", "doğru-yanlış" ve "açık uçlu" soru gibi geleneksel yaklaşımların uzaktan eğitimde suiistimale açık olduğu, öğrencilerin kopya gibi meşru olmayan yöntemlere yöneldiği, portfolyo (öğrenci ürün dosyası) ve performansa dayalı rubrik değerlendirmelerin söz konusu açığın kapatılmasında görece güvenli ve kullanışlı olduğu bilinmektedir. Öğretmenlerin yüz yüze eğitimde dahi geleneksel ölçme-değerlendirme yaklaşımlarına olan eğilimlerinin bu sonucun ortaya çıkmasında esas neden olduğunu ifade etmek mümkündür. Adıgüzel (2020), Demir ve Özdaş (2020) da yapmış oldukları çalışmalarda öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecinde çoğunlukla geleneksel ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarını kullandıklarını ifade etmişlerdir. Çalışmada, sınıf öğretmenlerinin ağırlıklı olarak açık uçlu, sosyal bilgiler öğretmenlerinin de çoktan seçmeli soruları tercih ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Farklı soru tercihlerinin ortaya çıkmasında, ortaokul düzeyinde bursluluk ve ortaöğretime geçiş gibi merkezi sınavların olması, zikredilen sınavların da çoktan seçmeli sorulardan oluşması başat bir sebep olarak sayılabilir.

Sonuç olarak öğretmenler, ölçme-değerlendirme süreçlerinin uzaktan yapılmasını güvenirlik, geçerlilik ve kullanışlılık gibi temel konulardan hareketle uygun bulmamakta, özellikle denetim ve gözetim mekanizmalarını yetersiz addetmektedir. Gerçekten de bu süreçte öğrencilerin kopya temayüllerinin arttığı kesif bir şekilde gözlemlenmektedir. Nitekim Adıgüzel (2020) yaptığı çalışmada, uzaktan eğitimde

ölçme-değerlendirmenin güvenilir olmadığından bahsetmiştir. Yine teknolojik alt yapının istenilen düzeyde olmayışından kaynaklanan sınırlılıklar, derslere katılımın düşük olması ve fırsat eşitliği ilkesine mugayir durumların oluşması gibi durumlar bir arada düşünüldüğünde öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecinde ölçme değerlendirme faaliyetlerinin hayata geçirilmesi noktasında derin kaygılar yaşadıkları görülmektedir. Nitekim Millî Eğitim Bakanlığı da muhtelif kaygılarla harekete geçerek 2020-2021 eğitim-öğretim yılı güz döneminde ilkokul ve ortaokul düzeylerinde standardize edilmiş sınavların yapılmayacağını duyurmuştur (MEB, 2021). Özetle uzaktan eğitimde ölçme-değerlendirme faaliyetlerinin sağlıklı bir şekilde yürütülmesinin mümkün olmadığını öğretmen görüşlerinden, bakanlık politikalarından ve bireysel tecrübelerden hareketle ifade etmek mümkün görünmektedir.

Araştırma sonuçlarından hareketle şu önerilerde bulunulabilir:

- Uzaktan eğitimin etkililiğinin artırılması noktasında teknolojik altyapının iyileştirilmesi, böylece derslere yüksek katılımın sağlanması hususunda gerekli çalışmalar yapılmalıdır.
- Programlarda değer, beceri ve yetkinlik merkezli bir yaklaşım ortaya konulsa da aile ve okul idaresinin akademik başarı odaklı yaklaşımları, söz konusu amacı olumsuz etkilemektedir. Bu konu ile alakalı ailelerin ve okul idarelerinin bilinçlendirilmesi gerekmektedir.
- Uzaktan eğitim konusunda öğretmen, öğrenci ve ailelere destek eğitimleri, sistemli bir şekilde ve daha fazla verilmelidir.
- Öğretmen, öğrenci ve veli koordinasyonun artırılmasına yönelik tedbirler alınmalıdır.
- Uzaktan eğitimde geçerli ve güvenilir ölçme-değerlendirme yapılabilmesi adına performans ve proje ödevi gibi süreç odaklı alternatif ölçme-değerlendirme yaklaşımları daha fazla tercih edilmelidir.
- Uzaktan işlenen derslerde öğrencilerin ilgilerini çekecek dijital oyun gibi eğlencelere dayalı etkinliklere yer verilmelidir.

Kaynakça

ABUHAMMAD, S. (2020). Barriers to distance learning during the COVID-19 outbreak: A qualitative review from parents' perspective. *Heliyon*, *6*(11), 1-5. https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2020.e05482

ADIGÜZEL, A. (2020). Salgın sürecinde uzaktan eğitim ve öğrenci başarısını değerlendirmeye ilişkin öğretmen görüşleri. *Millî Eğitim Dergisi*, *49*(1), 253-271. doi: 10.37669/milliegitim.781998

AKDEMİR, A. ve KILIÇ, A. (2020). Yükseköğretim öğrencilerinin uzaktan eğitim uygulamalarına bakışının belirlenmesi. *Millî Eğitim Dergisi, 49*(1), 685-712. doi: 10.37669/milliegitim.783344

ALEA, L. A., FABREA, M. F., ROLDAN, R. D. A., & FAROOQI, A. Z. (2020). Teachers' Covid-19 awareness, distance learning education experiences and perceptions towards institutional readiness and challenges. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research, 19*(6), 127-144.

AVCI, C. ve ÖNER, G. (2015). Tarihi mekânlar ile sosyal bilgiler öğretimi: sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüş ve önerileri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *15*(I), 108-133.

AYDIN, E. (2020). Covid-19 döneminde EBA TV üzerinden yapılan Türkçe derslerinin değerlendirilmesi. *Millî Eğitim Dergisi*, *49*(1), 877-894. doi: 10.37669/milliegitim.787592

BAKİOĞLU, B. ve ÇEVİK, M. (2020). COVID-19 pandemisi sürecinde fen bilimleri öğretmenlerinin uzaktan eğitime ilişkin görüşleri. *Turkish Studies, 15*(4), 109-129.https://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.43502

BAYBURTLU, Y. S. (2020). Covid-19 pandemi dönemi uzaktan eğitim sürecinde öğretmen görüşlerine göre Türkçe eğitimi. *Turkish Studies, 15*(4), 131-151. https://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.44460

BAYSAL, N. Z. (2009). Demokrasi eğitimi için karar verme modelinin kullanılması: İlköğretim üçüncü sınıf hayat bilgisi dersi örneklemesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, *9*(1), 53-84.

BOZKURT, A. (2020). Koronavirüs (Covid-19) pandemi süreci ve pandemi sonrası dünyada eğitime yönelik değerlendirmeler: Yeni normal ve yeni eğitim paradigması. *AUAd*, *6*(3), 112-142.

BURKE, J. ve DEMPSEY, M. (2020). *COVID-19 Practice in primaryschools in Ireland report*. National University of Ireland Maynooth, Ireland. https://www.into.ie/app/uploads/2020/04/COVID-19-Practice-in-Primary-Schools-Report-1.pdf.

BÜYÜKÖZTÜRK, Ş., KILIÇ ÇAKMAK, E., AKGÜN, Ö. E., KARADENİZ, Ş. ve DEMİREL, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (18.bs.). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

CRESWELL, J. (1998). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

CRESWELL, J. W. ve PLANO CLARK, V. L. (2017). *Karma yöntem araştırmaları: tasarımı ve yürütülmesi.* (Çev:Yüksel Dede ve Selçuk Beşir Demir). Ankara: Anı Yayıncılık.

ÇALIK, D. (2002). İlköğretim okullarında demokrasi eğitimi üzerine bir araştırma. Yüksek Lisans Tezi, Celal Bayar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Manisa.

ÇENGELCİ, T. (2010). İlköğretim beşinci sınıf sosyal bilgiler dersinde değerler eğitiminin gerçekleştirilmesine ilişkin bir durum çalışması. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

ÇEPNİ, O. ve AYDIN, F. (2015). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin sınıf dışı okul ortamlarından yararlanılmasına ilişkin görüşleri. *The Journal of Academic Social Science Studies*, *38*, 25-39.

DANIEL, J. (2020). Education and the COVID-19 pandemic. *Prospects*, *49*(1), 91-96.

DEMİR, F. ve ÖZDAŞ, F. (2020). Covid-19 sürecindeki uzaktan eğitime ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Millî Eğitim Dergisi*, *49*(1), 273-292. doi: 10.37669/milliegitim.775620

DONG, Y., XU, C., CHAI, C., ve ZHAI, X. (2019). "Exploring The Structural Relationship Among Teachers' Technostress, Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK), Computer Self-Efficacy And School Support". *Asia- Pacific Edu Res*. https://doi.org/10.1007/s40299-019-00461-5.

DURMUŞ, E. ve BAŞ, K. (2017). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin uzaktan eğitime ilişkin görüşlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *The Journal of Academic Social Sciences Studies,* 54, 113-125.

DÜZGÜN, S. ve SULAK, S. (2020). Öğretmen adaylarının Covid-19 pandemisi sürecinde uzaktan eğitim uygulamalarına ilişkin görüşleri. *Millî Eğitim Dergisi*, *49*(1), 619-633. doi: 10.37669/milliegitim.787874.

GALİP, Ö. (2015). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin 'okul dışı tarih öğretimi'ne ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Türk Tarih Eğitimi Dergisi*, *4*(1), 89-121.

GLESNE, C. (2012). *Nitel araştırmaya giriş.* A. Ersoy ve P. Yalçınoğlu (Çev. Ed.), Ankara: Anı Yayıncılık.

GÖMLEKSİZ, M. N., KAN, Ü. A. ve CÜRO, E. (2010). İlköğretimde demokrasi eğitimine bir örnek: okul öğrenci meclisleri (Elazığ ili örneği). *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *29*(2), 123-146.

GÜREL, D. ve ER, H. (2020). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarına göre küresel salgınlar karşısında güç aldığımız değerler: Covid-19 örneği. *Millî Eğitim Dergisi, 49*(1), 573-596. doi: 10.37669/milliegitim.764023 https://en.unesco.org/covid19/educationresponse 11 Ağustos 2020 tarihinde erişilmiştir.

KARİP, E. ve ÇELİKDEMİR, K. (2020). Okulları yeniden açmak: ne zaman, kim için ve nasıl? https://tedmem.org/download/okullari-yeniden-acmak-ne-zaman-kim-icin-nasil?wpdmdl=3342&refresh=5f32597615c321597135222 12 Ağustos 2020 tarihinde erişilmiştir.

KESKİN, M. ve ÖZER KAYA, D. (2020). Covid-19 sürecinde öğrencilerin web tabanlı uzaktan eğitime yönelik geri bildirimlerinin değerlendirilmesi. *İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi 2020, 5*(2): 59-67.

KIRIKÇI, A. C. ve YILMAZ, K. (2017). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının tarihi çevre eğitimine yönelik görüşleri. *Marmara Coğrafya Dergisi*, *35*, 74-86.

KOCAYİĞİT, A. ve UŞUN, S. (2020). Millî Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda görev yapan öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumları (Burdur ili örneği). *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi, 8*(23), 285-299. doi: 10.33692/avrasyad.662503

KURNAZ, A., KAYNAR, H., ŞENTÜRK BARIŞIK, C. ve DOĞRUKÖK, B. (2020). Öğretmenlerin uzaktan eğitime ilişkin görüşleri. *Millî Eğitim Dergisi, 49*(1), 293-322. doi: 10.37669/milliegitim.787959

LINDNER, J., CLEMONS, C., THORON, A., & LINDNER, N. (2020). Remote instruction and distance education: A response to COVID-19. *Advancements in Agricultural Development, 1*(2), 53-64. https://doi.org/10.37433/aad.v1i2.39

MAYRING, P. (2011). *Nitel sosyal araştırmaya giriş.* A. Gümüş ve M. S. Durgun (Çev.), İstanbul: BilgeSu.

MEB (2020a). Bakan Selçuk, Koronavirüse Karşı Eğitim Alanında Alınan Tedbirleri Açıkladı, http://www.meb.gov.tr/bakan-selcuk-koronaviruse-karsi-egitim-alaninda-alinan-tedbirleri-acikladi/haber/20497/tr 20 Temmuz 2020 tarihinde erişilmiştir.

MEB (2020b). EBA'da Canlı Sınıfla Eğitim Başlıyor, http://www.meb.gov.tr/ebada-canli-sinifla-egitim-basliyor/haber/20602/tr 22 Temmuz 2020 tarihinde erişilmiştir.

MEB (2021, 13 Ocak). Ölçme ve Değerlendirme Uygulamaları. (Sayı: E-45512797-10.07.01-19151782) http://odsgm.meb.gov.tr/ 17.01.2021 tarihinde erişilmiştir.

MERRIAM, S. B. (2013). *Nitel araştirma desen ve uygulama için bir rehber*. (Çev: Selahattin Turan). Ankara: Nobel Yayıncılık.

NIKIFORUK, A. (2013). *Mahşerin dördüncü atlısı*. İstanbul: İletişim Yayınları.

OSMANOĞLU, A. E. (2020). Social Studies Teachers' Views on Televisional Distance Education. Journal of Current Researches on Educational Studies, 10 (1), 67-88.

ÖZER, M. (2020). Educational policy actions by the ministry of national education in the times of COVID-19. *Kastamonu Education Journal, 28*(3),1124-1129. doi:10.24106/kefdergi.722280

PINAR, M. A. ve DÖNEL AKGÜL, G. (2020). The opinions of secondary school students about giving science courses with distance education during the Covid-19 pandemic. *Journal of Current Researches on Social Sciences*, *10*(2), 461-486.

SAAVEDRA, J. (2020). Educational challenges and opportunities of the Coronavirus (COVID-19) pandemic, https://blogs.worldbank.org/education/educational-challenges-and-opportunities-covid-19-pandemic 12 Ağustos 2020 tarihinde erişilmiştir.

SILVERMAN, D. (2014). *Interpreting qualitative data (5th. ed)*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

SINTEMA, E. J. (2020). Effect of COVID-19 on the performance of grade 12 students: implications for STEM education. *EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, *16*(7), 1-6.

TEDMEM. (2020). *COVID-19 sürecinde eğitim: Uzaktan öğrenme, sorunlar ve çözüm önerileri* (TEDMEM Analiz Dizisi7). Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları.

TEKİN, O. (2020). Uzaktan eğitim kullanılan hizmet içi eğitim programlarına yönelik öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama, 16*(1), 20-35. doi: 10.17244/eku.643224

UNESCO. (2020). COVID-19 Education Response Webinar: Distance learning strategies: What do we know about effectiveness? Synthesis. 15 Ağustos 2020 tarihinde erişilmiştir.

UNESCO. (2021). Covid-19 Impact on Education, https://en.unesco.org/covid19/education-response 20 Ocak 2021 tarihinde erişilmiştir.

UNITED NATIONS DEVELOPMENT PROGRAMME (2020). Humanity needs leadership and solidarity to defeat the coronavirus, https://www.undp.org/content/undp/en/home/coronavirus.html 11 Ağustos 2020 tarihinde erişilmiştir.

USLU, M. (2003). İlköğretim 2. kademede demokrasi eğitimi öğretmen ve öğrencilerin demokratik davranışlar sergileme düzeyleri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.

ÜNAL, M. ve BULUNUZ, N. (2020). Covid-19 salgını dönemi uzaktan eğitim çalışmaları ve sonraki süreçle ilgili fen bilimleri öğretmenlerinin görüş ve önerileri. *Millî* Eğitim Dergisi, *49*(1), 343-369.

WHO (2020). https://covid19.who.int 3 Ocak 2020 tarihinde erişilmiştir.

YILDIRIM, A. ve ŞİMŞEK, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

ZHANG, W., WANG, Y., YANG, L. ve WANG, C. (2020). Suspending classes without stopping learning: China's education emergency management policy in the COVID-19 outbreak. *Journal of Risk and Financial Management*, *13*(3), 3-6. https://doi.org/10.3390/jrfm13030055

MİLLÎ EĞİTİM ● Cilt: 51 ● Bahar/2022 ● Sayı: 234, (1709-1732)

LİSE SON SINIF ÖĞRENCİLERİNİN COVID-19 SALGININDAN KORUNMA TEDBİRLERİNE VERDİKLERİ DESTEK, RİSKLİ DAVRANIŞLARI VE YAŞÇILIK EĞİLİMLERİ

ARAŞTIRMA MAKALESİ

M. Ersin KUŞDİL[1], Leman Pınar TOSUN[2], Ahu ÖZTÜRK[3], Kenan ALPARSLAN[4], Gamze ÖZDEMİR[5], Merve ÇAVUŞOĞLU[6], Anıl KABLANOĞLU[7], Sercan KARLIDAĞ[8], Dilan POLAT[9]

1 Prof. Dr., Bursa Uludağ Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Psikoloji Bölümü, Bursa, mekusdil@uludag.edu.tr, ORCID: 0000-0002-3005-9009.

2 Doç Dr., Bursa Uludağ Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Psikoloji Bölümü, Bursa, pinart@uludag.edu.tr, ORCID: 0000-0003-1635-6629.

3 Dr. Öğr. Üyesi, Bursa Uludağ Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Psikoloji Bölümü, Bursa, ozturka@uludag.edu.tr, ORCID: 0000-0003-0349-7342.

4 Arş. Gör., Muş Alparslan Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Psikoloji Bölümü, Muş, knnalparslan@gmail.com, ORCID: 0000-0001-6701-355X.

5 Arş. Gör., Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Psikoloji Bölümü, Çanakkale, gamzeozdemir@comu.edu.tr, ORCID: 0000-0002-2665-9773.

6 Arş. Gör., Bursa Uludağ Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Psikoloji Bölümü, Bursa, mcavusoglu@uludag.edu.tr, ORCID: 0000-0002-7295-0430.

7 Arş. Gör., Süleyman Demirel Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Psikoloji Bölümü, Isparta, anilkablanoglu@sdu.edu.tr, ORCID: 0000-0002-5945-0116.

8 Arş. Gör., Altınbaş Üniversitesi, İktisadi, İdari ve Sosyal Bilimler Fakültesi, Psikoloji Bölümü, İstanbul, sercan.karlidag@altinbas.edu.tr, ORCID: 0000-0001-7160-1602.

9 Arş. Gör., Bartın Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Psikoloji Bölümü, Bartın, dpolat@bartin.edu.tr, ORCID: 0000-0002-4129-4979.

Geliş Tarihi: 06.12.2020 **Kabul Tarihi:** 24.01.2021 **DOI:** 10.37669 milliegitim.836781

Öz: Türkiye'de COVID-19 salgınına yönelik kısıtlamaların yürürlüğe konduğu Nisan ayında, bir sağlık tedbiri olarak önce altmış beş yaş ve üstündekilere, sonrasında ise 20 yaş altındakilere sokağa çıkma yasağı getirilmiştir. Salgınla mücadelenin başarısı açısından, gençlerin resmî kurumlarca yürürlüğe konan bu tedbirlere yönelik tutumları önemlidir. Sağlık tedbirlerine uymamak, sağlığı tehlikeye atmaktır ve gençlerin riskli davranışlar sergilemeye eğilimleri olduğu bilinmektedir. Mevcut çalışmada, Türkiye'nin büyükşehirlerinde yaşayan gençlerin COVID-19 salgınıyla mücadeleye yönelik tedbirleri destekleme düzeyleri, bu desteğin, riskli davranış ve yaşçılık eğilimleriyle ilişkisi incelenmiştir. Veriler, 2096 (1461:K, 635:E) lise son sınıf öğrencisinden çevrimiçi anket yoluyla toplan-

mıştır. Öğrencilerin salgınla mücadele amaçlı kısıtlamaları büyük ölçüde destekledikleri, en az desteklenen kısıtlamaların seyahatler ve bir araya toplanmakla ilgili olanlar olduğu görülmüştür. Öz-bildirimlerine göre gençler, nadiren riskli davranışlarda bulunmaktadır ve düşmanca yaşçılık düzeyleri düşük, korumacı yaşçılık düzeyleri görece yüksektir. Bazı yaşam alanlarındaki riskli davranışlar (riskli trafik davranışları ve temizlik kurallarının ihlali) COVID-19 salgınından korunma tedbirlerini desteklemenin anlamlı yordayıcılarıdır ve korumacı yaşçılık, riskli davranışlar kontrol edildikten sonra bile, COVID-19 salgınından korunma tedbirlerini desteklemeyi yordamaktadır.

Anahtar Kelimeler: COVID-19 salgını, yaşçılık, riskli davranışlar, pandemi, sağlık davranışı

THE SUPPORT, RISKY BEHAVIORS AND AGEISM TENDENCIES OF HIGH SCHOOL SENIORS TO THE PREVENTION MEASURES FROM THE COVID-19 PANDEMIC

Abstract:

In April, when the restrictions for COVID-19 outbreak were implemented in Turkey, a curfew was imposed first on those aged sixty-five and above, and then on those under 20 as a health measure. To fight against outbreak effectively, the attitudes of the youth towards the official measures are important. Disobeying to health-related enforcement risks people's health, and it is known that young people have a tendency to exhibit risky behaviors. In the present study, the support for the official restrictions, their risk behavior and ageism tendencies by the youth living in the large cities of Turkey were examined. Data was collected through an online survey from 2096 high school seniors (1461:F, 635:M). The results revealed that students generally supported restrictions aimed at combating the outbreak, with the least supported restrictions being those related to traveling and social gatherings. According to their self-report, young people engage in risky behaviors rarely, and their hostile ageism levels are low, while their benevolent ageism levels are relatively high. Risky behaviors at some domains (risky traffic behaviors and violation of hygiene norms) are significant predictors of the support for the restrictions for the outbreak, and benevolent ageism predicts support for the measures against the COVID-19 outbreak, even after risky behaviors have been controlled.

Keywords: COVID-19 outbreak, ageism, risky behaviors, pandemic, health behavior

Giriş

COVID-19 salgını, toplum sağlığı açısından ciddi bir endişe kaynağıdır. Salgınla mücadelenin başarıyla gerçekleşmesi için devletin etkili tedbirler alması kadar, toplumun genci ve yaşlısıyla tüm bireylerinin tedbirleri benimsemesi de önem taşımaktadır. Mevcut çalışmayla, gençlerin salgından korunmaya yönelik kısıtlama ve yasaklara desteğini artırmaya katkı sağlayacak bilgilerin üretilmesi amaçlanmıştır. Salgını önlemeye yönelik kurallara uymamaları, gençlerin sağlığını riske sokmaktadır. Gençlik dönemindeki bireylerin risk almaya daha yatkın oldukları bilinmektedir. Riskli davranışlara eğilimin COVID-19 salgınından korunmaya yönelik tedbirlere uymama ile ilişkili olabileceği düşünüldüğünden, bu çalışmanın amaçlarından biri, gençlerin riskli davranışları sergileme sıklıklarını saptamak ve bununla COVID-19'dan korunma tedbirlerini desteklemenin ilişkisini incelemek olarak belirlenmiştir. COVID-19 salgını bir halk sağlığı tehdidi olmasının yanı sıra, toplumda yaşlı-genç ayrımını belirgin kılması sebebiyle gençler arasında yaşlılara yönelik ayrımcılığın (yaşçılığın) artmasına yol açabilir ve böylelikle toplumsal huzuru zedeleyebilir. Buradan hareketle mevcut çalışmada sonuncu amaç, COVID-19 salgınından korunmaya yönelik kısıtlamalara desteklerinin gençlerin yaşçılık eğilimleriyle ve riskli davranışlarıyla ilişkilerini incelemek olarak belirlenmiştir.

Gençlerin Riskli Davranışları

İnsanlar gençlikte sağlıklarını tehlikeye atan davranışları diğer tüm gelişimsel dönemlerde olduğundan daha fazla sergilerler (Lindberg vd., 2000; WHO, 2020). Gençlerin sağlıksız beslenmeden madde kullanımına uzanan çeşitli riskli davranışlara yöneldikleri bilinmektedir (Gençtanırım-Kuru, 2010). Literatürde, gençlerin risk davranışlarına yönelmesinin nedenlerine ilişkin getirilen çeşitli açıklamalar bulunmaktadır. Bunlardan bazılarında, bu yaşlarda beyin bölgesinin olgunlaşmasının etkisi vurgulanırken (Galvan vd., 2007), bazılarında ise, ergen ben-merkezciliği doğrultusunda, gençlerin kendi eşsizliklerine, zarar görmezliklerine ve ölümsüzlüklerine dair bir inanç -'kişisel efsane'- geliştirmelerine (Alberts vd., 2007; Elkind, 1976) değinilmiştir. Gençlerin riskli davranışlarının düşük özsaygı (Rosenthal vd., 1991), yüksek sosyal kaygı (Reynolds vd., 2013) veya kişilik (Gullone ve Moore, 2000) gibi çeşitli bireysel özellikler bağlamında açıklandığı da görülmektedir.

Riskli davranışlara eğilimin, olağanüstü koşullarda daha da belirginlik kazanacağını iddia eden araştırmacılar da mevcuttur. Reijneveld ve diğerlerinin (2003) bir çalışmasında gençlerin sıklıkla ziyaret ettikleri bir kafede çıkan ve ölümle sonuçlanan bir yangın sonrasında bu yaş grubundaki kişilerin risk almaya yönelik eğilimleri incelenmiş ve yangından etkilenenlerde alkol kullanım oranlarının anlamlı düzeyde arttığı görülmüştür. Kişileri riskli davranışa yönlendiren olağanüstü koşullardan birinin bireyin kendi ölümlülüğünü hatırlaması olduğu söylenebilir. Dehşet Yönetimi Kuramı'na göre ölüm düşüncesi bireyleri dehşete düşürür ve bireyler ölümlülüklerini

hatırladıklarında olumsuz tutum ve davranışlara meyleder (Greenberg vd., 1986; Pyszczynski vd., 2015). Örneğin, ölüm belirginliğinin yakınlık kurmaktan kaçınmayla ve riskli cinsel eylemlerle ilişkisini inceleyen Taubman-Ben-Ari (2004), kendi ölümlerine dair bir metin yazmaları istenen ve böylece ölümün belirgin kılındığı koşuldaki kişilerin, kontrol koşulundakilere kıyasla, riskli cinsel eylemlere katılmaya daha istekli olduklarını bildirmiştir. Bir meta-analiz çalışmasında, yaşamsal tehlike tehdidine maruz kalmanın, risk davranışlarıyla anlamlı bir ilişkisi olduğu ortaya çıkarılmıştır (Ben-Zur ve Zeidner, 2009).

Yaşçılık

Yaşlılık, bir gün herkesin üyesi olabileceği bir kategori olması özelliğiyle, diğer sosyal kategorilerden farklılaşır. Öte yandan, literatürde (Raz, 2004) yaşlılık süreci ve yaşlı yetişkinler sıklıkla hastalık, fiziksel ve/veya zihinsel gerileme ve ölüme yakınlık üzerinden ele alınmaktadır. Yaşlı yetişkinlere yönelik söz konusu olumsuz içeriğe sahip ve tektipleştirici bu yaklaşımı ilk defa Butler (1969) "yaşçılık" olarak tanımlamıştır. Butler (1980) yaşçılığın üç temel boyut içerdiğini belirtmiştir: Yaşlı yetişkinlere ve yaşlanma sürecine yönelik önyargı, çeşitli sosyal pratiklerde yaşlı yetişkinlere yönelik ayrımcılık ve kurumsal politikaların yaşlı yetişkinlere yönelik kalıpyargılar üzerinden inşası. Yaşlılara yönelik olumsuz tutumlar kuşaklar arası etkileşimlerde, sosyal politikalarda, iş ortamında ve diğer bağlamlarda kendini göstermektedir. İnsanlar yaşlılara yönelik önyargılarını bazen doğrudan, bazen de dolaylı biçimde ifade edebilir. Tıpkı cinsiyet ayrımcılığının korumacı ve düşmanca cinsiyetçilik olmak üzere iki ayrı türünün tanımlanması gibi (Glick ve Fiske, 1996), yaşçılığın da korumacı ve düşmanca olmak üzere iki türü tanımlanmıştır (Butler, 1980). Korumacı yaşçılıkta yaşlı bireylerin korunmaya ve kollanmaya muhtaç olan "eksik" kimseler olduğu düşüncesi hâkimdir. Düşmanca yaşçılık ise yaşlıların işe yaramaz bireyler oldukları ve topluma yük teşkil ettikleri şeklindeki olumsuz tutumları yansıtır. Yakın zamandaki bir çalışmada korumacı ve düşmanca yaşçılığın pozitif yönde ilişkisi olduğu ortaya konmuş, düşmanca yaşçılığın yaşlıları soğuk ve yetersiz görmekle, korumacı yaşçılığın ise bu bireyleri sıcak, ancak yetersiz görmekle ilişkili olduğu bulunmuştur (Cary vd., 2017). Yaşçılığı yedi farklı kültürde inceleyen Cuddy ve diğerleri (2005) yaşlı yetişkinlerin bu kültürlerin hepsinde benzer şekilde, yani yetersiz, ancak sıcak olarak değerlendirildiğini saptamışlardır.

Gençlerin Riskli Davranışları ve Yaşçılık Arasındaki İlişkiler

Literatürde, yaşlıları ya da yaşlılığı düşünmenin kişileri kendi ölümleri ile ilgili düşüncelere sevk edebileceğine işaret eden çalışmalar mevcuttur (Örn. Martens vd., 2004, 2005). Popham ve diğerleri (2011a, 2011b), Dehşet Yönetimi Kuramı'ndan hareketle yaşçılığın gençlerde ölüm kaygısından uzaklaşmak için riskli davranışlar sergileme eğilimini artırabileceğini öne sürmüşlerdir. Yaptıkları çalışmalar, gençlerin yaşçı tutum ve davranışlarının hem risk davranışlarının temelinde olabileceği öne sürülen

uyaran arama motivasyonları ile bağlantılı olarak (Popham vd., 2011a) hem de doğrudan (Popham vd., 2011a, 2011b) risk davranışlarını artırdığını göstermiştir. Hughes ve diğerleri (2016) ise, yaşçılığın gençlerdeki yasadışı ilaç kullanımıyla ilişkisini tespit etmişlerdir.

Gençlerin Riskli Davranışları, Yaşçılık ve COVID-19 Salgınından Korunmaya Yönelik Tedbirlere Gençlerin Verdiği Destek Arasındaki İlişkiler

Aktarılan bilgiler ışığında, COVID-19 salgını sürecinde gençlerin yaşçılık eğiliminin artacağını ve bunu takiben kendi sağlıklarını ve toplumsal sağlığı etkileyebilecek riskli birtakım davranışlar (örn. ev toplantılarında veya kafelerde buluşma gibi etkinliklerle sosyal mesafe tedbirlerinin ihlali vb.) sergileyeceklerini beklemek mümkündür. Ayalon ve diğerleri (2020), yaşlı yetişkinler COVID-19'a karşı daha kırılgan olarak gösterildikçe, gençlerin kendilerini virüse karşı dirençli olarak görme ve tedbirsiz davranma ihtimallerinin arttığını ileri sürmüştür. COVID-19 enfeksiyonunun diğer viral enfeksiyonlardan farklı olarak yaşlı ve kronik rahatsızlığa sahip olan bireyler üzerinde daha ağır etkiler yaratabilmesi nedeniyle uygulamaya konulan tedbirler, ardındaki amaç farklı olsa bile, yaşlıların gençler tarafından tektipleştirilerek değerlendirilmesine yol açabilir. Bunun da gençlerin yaşçılık düzeylerini ve dolayısıyla riskli davranışlarını artırması mümkün görünmektedir.

Öte yandan yaşçılığın düşmanca ve korumacı olarak iki boyutlu biçimde ele alınması halinde, genel olarak riskli davranışlarla ve özel olarak COVID-19 salgınına yönelik korunma tedbirlerine verilen destekle ilişkisinin nasıl olabileceğine yönelik öngörüler yeniden gözden geçirilmelidir. Ülkemizde yaşlılara saygının önemli bir değer olarak kabul edilmesi (Tamer, 2014) sebebiyle gençler arasında düşmanca yaşçılığın görece düşük, korumacı yaşçılığın ise daha yüksek düzeyde görülmesi beklenebilir. Düşmanca yaşçılık eğilimlerindeki artışın, Ayalon ve diğerlerinin (2020) öngördüğü gibi, gençlerde riskli davranışları ve COVID-19 salgınıyla mücadele tedbirlerine verilen desteği azaltması akla yatkın bir beklenti iken, korumacı yaşçılığın söz konusu değişkenlerle ilişkisinin nasıl olacağı tartışmaya açıktır. Özellikle, Türkiye gibi, kişilerarası ilişkilerde korumacı davranışların olumlu olarak değerlendirildiği kültürlerde yaşçılık yaşlıları koruma gerekçesiyle sergilendiğinde, riskli davranışlardan kaçınma ve sağlık tedbirlerini desteklemeyle pozitif yönde ilişkilere rastlanması mümkün görünmektedir.

Bu çalışmada, lise son sınıf öğrencilerinde COVID-19 salgınıyla mücadele tedbirlerine yönelik destek, riskli davranış eğilimleri ve yaşçılık (korumacı ve düşmanca) düzeyleri saptanmış, ardından riskli davranış eğilimlerinin ve yaşçılığın COVID-19 tedbirlerine yönelik desteği ne ölçüde yordadığı incelenmiştir. Spesifik olarak, riskli davranış eğiliminin ve düşmanca yaşçılığın COVID-19 tedbirlerine yönelik desteği yordaması beklenmiştir. Korumacı yaşçılık ve COVID-19 salgınıyla mücadele arasındaki ilişkinin ne olacağı konusu ise bir araştırma sorusu olarak ele alınmıştır.

Yöntem

Evren ve Örneklem

Çalışmanın evreni, Türkiye'de COVID-19 kısıtlamalarının uygulandığı büyükşehirlerdeki tüm lise son sınıf öğrencileridir. Çalışmanın örneklemini ise 29 büyükşehirden gönüllü olarak katılan 2096 öğrenci (635 erkek, 1461 kız) oluşturmuştur. Katılımcıların illere göre dağılımı incelendiğinde çoğunlukla şu altı ilden oldukları görülmektedir: Diyarbakır (544 katılımcı), İstanbul (271 katılımcı), Ankara (203 katılımcı), İzmir (180 katılımcı), Adana (165 katılımcı), Bursa (124 katılımcı). Diğer illerden katılımcıların sayısı 2 ile 37 arasında değişmektedir. Katılımcıların yaşı en büyük olanları 2000 doğumlu (20 katılımcı, %1), en küçüğü ise 2004 doğumlu (105 katılımcı, %5) iken çoğunluğu 2003 doğumludur (1138 katılımcı, %54). Katılımcıların yarısına yakını belde veya ilçede ikamet etmektedir (1018 katılımcı, %48.5). Bunları şehir merkezinde (882 katılımcı, %42.1) ve köyde (196 katılımcı, %9.4) ikamet edenler izlemektedir. Katılımcıların çoğunluğu Anadolu Lisesi veya Çok Programlı Anadolu Lisesi (928 katılımcı, %44.3) ile Mesleki Eğitim veren liselerde (709 katılımcı, %33.8) eğitim görmektedirler. Gelirleri incelendiğinde, katılımcıların ailelerinin çoğunlukla asgari ücret veya civarında bir gelire sahip olduğu görülmektedir (647 katılımcı, %30.9). Örneklemin demografik özellikleri daha detaylı olarak Tablo 1'de görülebilir.

Tablo 1. Katılımcıların Demografik Özellikleri

	Sıklık	**Yüzde**
Cinsiyet		
Kız öğrenci	1461	69.7
Erkek öğrenci	635	30.3
Doğum yılı		
2000	20	1.0
2001	104	5.0
2002	729	34.8
2003	1138	54.2
2004	105	5.0
Lise türü		
Anadolu Lisesi veya Çok Programlı Anadolu Lisesi	928	44.3
Anadolu İmam Hatip Lisesi	313	14.9
Fen Lisesi veya Sosyal Bilimler Lisesi	135	6.5
Mesleki Eğitim veren liseler*	709	33.8
Diğer liseler**	10	0.5
Yerleşim yeri		
Köy	196	9.4
Belde İlçe	1018	48.5
Şehir Merkezi	882	42.1
Hanenin aylık geliri		
1000TL veya daha az	242	11.5
1001-2000TL	432	20.7
2001-3000TL	647	30.9
3001-4000TL	311	14.8
4001TL ve üstü	464	22.1
Evinizde sizinle birlikte yaşayan 65 yaşın üstünde kişi(ler) var mı?		
Evet	277	13.2
Hayır	1819	86.8
Evinizde sizden başka sizinle birlikte yaşayan 20 yaşın altında kişi(ler) var mı?		
Evet	1300	62
Hayır	796	38

* Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, Mesleki ve Teknik Eğitim Okulu, Mesleki Eğitim Merkezi

**Açık Öğretim Lisesi, Güzel Sanatlar Lisesi, Spor Lisesi, Özel Okul, Proje Lisesi

Veri Toplama Araçları

COVID-19 salgınından korunmaya yönelik resmî kısıtlamalara verilen destek ölçeği: Mevcut çalışmanın araştırmacıları tarafından, COVID-19 salgını süresince resmî kurumlarca getirilen uygulama ve kısıtlamaların ne derece uygun bulunduğunun değerlendirilmesi için oluşturulmuş, 13 maddelik 5'li Likert tipi (1: Hiç uygun bulmuyorum; 5: Çok uygun buluyorum) bir ölçüm aracıdır. Mevcut çalışmada ölçüm aracının yapısal geçerliği ve iç tutarlılık güvenirliği sınanmış ve bu sınamanın sonuçları "Bulgular" bölümünde sunulmuştur.

Gençlerin riskli davranışları ölçeği: Gençlerin çeşitli riskli davranışları sergileme sıklıklarını değerlendirmek için, güvenirliği önceki araştırmalarla sınanmış Riskli Davranışlar Formu (Başsın, 2010), Ergenlerde Riskli Davranışlar Ölçeği (Gençtanırım-Kuru, 2010) ve Riskli Sağlık Davranışları Ölçeği'nin (Çimen, 2003) maddelerinden bu çalışma kapsamında kullanılması uygun görülenler seçilerek hazırlanmıştır. Ölçek "antisosyal davranışlar" (1.-5. maddeler), "kişisel hijyen" (6.-9. maddeler), "riskli trafik davranışları" (10-14. maddeler), "sağlıksız beslenme" (15.-18. maddeler), "sigara-alkol-madde kullanımı" (19.-22. maddeler) olmak üzere 5 boyuttan ve 22 maddeden oluşan 5'li Likert tipi (1: Neredeyse hiç; 5: Çok sık) bir ölçüm aracıdır. Mevcut çalışmada ölçüm aracının yapısal geçerliği ve iç tutarlılık güvenirliği sınanmış ve sonuçlar "Bulgular" bölümünde sunulmuştur.

Çelişik duygulu yaşçılık ölçeği: Glick ve Fiske'nin (1996) Çelişik Duygulu Cinsiyetçilik Ölçeği'nden (Ambivalence Sexism Scale) hareketle Cary ve diğerleri (2017) tarafından geliştirilen ölçek, 9'u korumacı (örn. "Yaşlı insanların toplumun acımasız gerçeklerinden korunması gerekir."), 4'ü düşmanca yaşçılığı (örn. "Yaşlı insanlar çok alıngan olurlar.") ölçen 13 maddeden oluşmaktadır. Maddeler 7'li Likert tipi derecelendirmeyle sunulmaktadır (1: Kesinlikle katılmıyorum; 7: Tamamen katılıyorum). Ölçek Türkçeye araştırmacılar tarafından çevrilmiş olup ölçeğin bu formunun geçerlik ve güvenirlik çalışması daha önce farklı bir örneklemle yapılmıştır (Öztürk vd., 2020). Türkiye örneklemindeki geçerlik-güvenirlik çalışmasında, düşmanca yaşçılık maddelerinden birinin ("Yaşlılar sağlık sistemi ve ekonomi için bir yüktür") ölçeğin psikometrik yeterliliğini düşürdüğü saptanmış; mevcut çalışmada da bu madde elendiğinde düşmanca yaşçılık alt ölçeğinin Cronbach alfa değerinin yükseldiği (.66'dan .70'e) görülerek puan hesaplamalarından çıkartılmıştır. Güvenirlik analizleri düşmanca yaşçılık alt boyutunun (3 madde), korumacı yaşçılık alt boyutunun (9 madde) ve ölçeğin tamamının Cronbach alfa değerlerinin sırasıyla .70, .82 ve .82 olduğunu göstermektedir.

Demografik bilgi formu: Katılımcıların yaşı, cinsiyeti, sınıfı, lise türü, yerleşim yeri, ailelerinin aylık geliri ile evde 65 yaş üstü ve 20 yaş altı kişilerle birlikte yaşayıp yaşamadıklarıyla ilgili soruları içermektedir.

Verilerin Toplanması

Bursa Uludağ Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik komitesinin 27 Temmuz 2020 tarihli (referans numarası: 2020-05) etik onayı ve MEB'in 49614598-605.01-E.8367005 nolu izniyle veriler, çevrimiçi anket yoluyla 09.09.2020-08.10.2020 tarihleri arasında toplanmıştır. Anket, SurveyMonkey® isimli çevrimiçi anket portalında hazırlanmıştır. Nisan ayında COVID-19'dan korunma tedbiri olarak sokağa çıkma yasağı uygulanan büyükşehirlerin il ve ilçe milli eğitim müdürlükleri aracılığıyla okullara ulaştırılan çevrimiçi anketin bağlantı adresinin çalışmaya katılmaya gönüllü olan lise son sınıf öğrencilerine duyurulması istenmiştir. Veli ve kendi onamı olan öğrencilerin verileri değerlendirilmeye alınmıştır.

Verilerin Analizi

Veriler, "SPSS (Statistical Package for Social Sciences) 23.0 for Windows" istatistik programı kullanılarak çözümlenmiştir. Öncelikle mevcut çalışmadaki ölçüm araçlarından ikisinin (COVID-19 Salgınından Korunmaya Yönelik Resmî Kısıtlamalara Verilen Destek Ölçeği ve Gençlerin Riskli Davranışları Ölçeği) yapısal geçerliliği Açımlayıcı Faktör Analiziyle, iç tutarlılık güvenirlikleri ise Cronbach alfa hesaplanarak değerlendirilmiştir. Katılımcıların her bir ölçekten aldıkları puanlar (toplam puanlar ve alt ölçek puanları), o ölçeğe/alt ölçeğe ait maddelerin puanlarının ortalamasını hesaplamak suretiyle elde edilmiştir. Ardından, sırasıyla, betimsel analizler, Pearson Korelasyon Analizi ve Hiyerarşik Çoklu Regresyon Analizleri yürütülmüştür.

Bulgular

COVID-19 Salgınından Korunmaya Yönelik Resmî Kısıtlamalara Verilen Destek Ölçeği'nin Faktör Yapısının İncelenmesi

On üç maddelik ölçek üzerinde direct oblimin rotasyonlu[1] Temel Bileşenler Analizi uygulanmıştır. Sonuçlar, toplam varyansın %51.70'ini açıklayan 2 faktör olduğunu göstermektedir. İkinci faktöre düşen beş maddenin, öğrencilerin gözünde gündelik yaşamın sürdürülmesi için zorunlu olmayan, ertelenebilir nitelikteki ve sosyalleşme amacı taşıyan etkinliklere dair sınırlama ve yasakları içerdiği görülmüştür (örneğin şehirlerarası ve uluslararası seyahatlerle ve sosyal ve sportif faaliyetlerle ilişkili yasaklar). İlk faktör toplam varyansın yaklaşık %43.34'ünü, ikincisi ise %8.35'ini açıklamaktadır. İlk faktöre düşen 8 maddenin Cronbach alfa değeri .85 olarak, ikinci faktöre düşen 5 maddenin Cronbach alfa değeri .78 olarak bulunmuştur. Tüm ölçekteki toplam 13 maddenin Cronbach alfa değeri birlikte hesaplandığında ise .89 olduğu tespit edilmiştir. Ölçeğin maddeleri ve uygulanan faktör analizinin sonuçları Tablo 2'de verilmiştir. Pearson Korelasyon Analizi, ölçeğin iki alt boyutunun birbirleriyle korelasyonunun $r = .67$ olduğunu göstermiştir.

1 Hangi rotasyonun uygulanacağına karar vermek için, Tabachnick ve Fidell'in (2007) önerisi doğrultusunda, önce oblik (direct oblimin) rotasyonlu analiz yapılmış ve faktör korelasyon matriksi incelenmiştir. Matrikste verilen korelasyon değeri .32'nin üstünde olduğundan oblik (direct oblimin) rotasyonun uygun olduğuna karar verilmiştir.

Tablo 2. COVID-19 Salgınından Korunmaya Yönelik Kısıtlamalara Verilen Destek Ölçeği'ne Uygulanan Açımlayıcı Faktör Analizinin Sonuçları (13 Madde)

Maddeler	**Faktör yükleri**
Faktör 1: Öğrencilerin gündelik yaşamını etkileyen kısıtlamalar	
(8 madde, α = .85, Açıkladığı varyans = %43.34)	
Salgın olasılığı bulunan bazı bölgelere karantina uygulanması	.74
Bazı günlerde sokağa çıkma yasağı uygulanması	.73
Sokağa çıkma yasağı	.72
COVID-19 tespit edilen ev ya da apartmanlara karantina uygulanması	.71
Kamusal alanda maske takma zorunluluğu	.69
Kişilerin mobil telefonlarına takip uygulaması yüklenmesi	.68
Kamusal alanlarda sosyal mesafe zorunluluğu getirilmesi	.57
Yurt dışından dönen vatandaşlara karantina uygulaması	.52
Faktör 2: Öğrenci yaşamında sıra dışı nitelikteki etkinliklere yönelik kısıtlamalar	
(5 madde, α = .78, Açıkladığı varyans = %8.35)	
Şehirlerarası seyahat yasağı	.86
Tüm spor müsabakalarının seyircisiz olarak oynanması	.78
Uluslararası seyahat yasağı	.71
Kişilerin çeşitli nedenlerle bir araya gelmesinin yasaklanması	.52
Şehir içi özel araçla seyahat tedbirleri	.49

Not. Temel Bileşenler Analizi, Direct oblimin rotasyonu uygulanmıştır. Ölçek maddeleri 1-5 arasında değerlendirilmiştir.

Gençlerin Riskli Davranışları Ölçeği'nin Faktör Yapısının İncelenmesi

Yirmi iki maddelik ölçek üzerinde varimax rotasyonlu[2] Temel Bileşenler Analizi uygulanmıştır. Sonuçlar, toplam varyansın %54.35'ini açıklayan 7 faktör üretmiştir. Son faktörü kavramsal olarak bir araya toplanması öngörülmeyen 4 maddenin ("ban-

2 Tabachnick ve Fidell'in (2007) önerisi doğrultusunda, önce oblik (direct oblimin) rotasyonlu analiz yapılmış ve faktör korelasyon matriksi incelenmiştir. Matriksteki tüm değerler .32'nin altında olduğundan ortogonal (varimax) rotasyon uygulanmasının uygun olacağına karar verilmiştir.

yo yapmak", "arabada emniyet kemeri takmak", "doktor reçetesi olmadan uyuşturucu/uyarıcı kullanmak" ve "çevredekilerin eşyasını izinsiz kullanmak") oluşturduğu görülmüştür. Ayrıca bir madde ("alkollü sürücüyle yolculuk etmek") iki faktörde birden yüksek yük almıştır. Bu sebeplerle bu beş maddenin çıkarılmasından sonra analiz tekrar edilmiştir. İkinci analiz, varyansın %59.02'sini açıklayan 6 faktör üretmiştir. Bu analiz, diğer bazı maddelerin de elenmesi gerektiğini göstermiştir. Son faktöre yüklenen maddelerden üçünün ("aşırı yemek", "sağlıksız/kontrolsüz diyet yapmak" ve "motosiklet veya bisiklette koruyucu aksesuar –kask- takmamak") aynı başlıkta toplanmasının kavramsal olarak uygun olmaması ve söz konusu faktörün Cronbach alfa güvenirlik değerinin düşük olması (α = .41) nedeniyle maddelerin elenmelerine karar verilmiştir. Benzer biçimde, iki trafik kuralı ihlali maddesiyle ("ehliyetsiz araç kullanmak" ve "hız sınırını aşmak") bir antisosyal davranış maddesinin ("kendini korumak maksadıyla yanında zarar verici aletler taşımak"), kavramsal olarak bir arada ele alınmaları uygun olmadıkları halde bir faktörde toplandıkları görülmüştür. Antisosyal davranışla ilgili olan bu maddenin faktör yükünün (.41) diğer iki maddeninkinden (.87 ve .85) düşük olduğu ve bu maddenin güvenirliği düşürdüğü görüldüğünden söz konusu maddenin de elenmesine karar verilmiştir. İlk analizde 5, ikincisinde 4 madde elendikten sonra geriye kalan 13 madde üzerinde analiz tekrarlandığında, bu maddelerin toplam varyansın %64.22'sini açıklayan 5 faktörde kümelendiği görülmüştür. Ölçeğin 13 maddesine uygulanan iç tutarlılık güvenirliği analizi sonucunda Cronbach alfa değeri .69'dur. On üç maddeye uygulanan faktör analizinin sonuçları ile ölçeğin ve alt ölçeklerin Cronbach alfa değerleri Tablo 3'te sunulmaktadır.

Tablo 3. Gençlerin Riskli Davranışları Ölçeği'ne Uygulanan Açımlayıcı Faktör Analizinin Sonuçları (13 Madde)

Maddeler	**Faktör yükleri**	**Maddeler**	**Faktör yükleri**	**Maddeler**	**Faktör yükleri**
Faktör 1: Bağımlılık yapan madde kullanımı *(3 madde, α = .68, Açıkladığı varyans = %22.14)*		Faktör 2: Temizlik kurallarını ihlal etme *(3 madde, α = .63, Açıkladığı varyans = %12.60)*		Faktör 3: Riskli trafik davranışları *(2 madde, α = .78, Açıkladığı varyans =%11.85)*	
Sigara, nargile ya da diğer nikotin içeren maddeler kullanmak	.76	Dışarıdan eve geldiğimde giysilerimi değiştirmeyi ihmal etmek	.79	Ehliyetsiz olarak herhangi bir aracı kullanmak	.90
Alkollü içki kullanmak	.76	Tuvaletten çıktıktan sonra ellerimi yıkamayı ihmal etmek	.76	Taşıt (otomobil, motosiklet vb.) kullanırken hız sınırlarını aşmak	.89
Bağımlılık yapıcı madde kullanmak	.79	Ellerimi yıkarken sabun kullanmamak	.72		
Faktör 4: Antisosyal ilişkiler *(3 madde, α = .56, Açıkladığı varyans =%9.30)*		Faktör 5: Sağlıksız yeme davranışı *(2 madde, α = .65, Açıkladığı varyans = %8.33)*			
Arkadaşlarımla tartıştığımda ağzıma geleni söylemek	.82	Sabah kahvaltısını atlamak	.85		
Hakkımı kavga ederek savunmak	.80	Gün boyunca hiçbir şey yememek	.85		
Eğlence olsun diye arkadaşlarımın canını acıtmak	.52				

Not. Temel Bileşenler Analizi, Varimax rotasyonu uygulanmıştır. Ölçek maddeleri 1-5 arasında değerlendirilmiştir.

COVID-19 Salgınından Korunmaya Yönelik Kısıtlamalara Verilen Destek Ölçeği'ne Verilen Cevapların Madde Bazında İncelenmesi

COVID-19 Salgınından Korunmaya Yönelik Kısıtlamalara Verilen Destek Ölçeği'nin 13 maddesinin her birinin ortalaması ve standart sapması Tablo 4'te sunulmuştur. En yüksek ortalama, "maske takma zorunluluğuna" aittir ($\overline{x}$= 4.73, SS = .69). Onu,

"yurtdışından gelenlere karantina uygulaması" ($\overline{x}$ = 4.57, SS = .76) ve "kamusal alanlarda sosyal mesafe kuralı" ($\overline{x}$ = 4.49, SS = .79) izlemektedir. En az desteklenen kısıtlamaların başında şehirlerarası seyahat yasağı" ($\overline{x}$ = 3.89, SS = 1.14) gelmekte, bunu "kişilerin çeşitli nedenlerle bir araya gelmesinin yasaklanması" ($\overline{x}$ = 4.10, SS = 1.07) ve "şehir içi özel araçla seyahat tedbirleri" ($\overline{x}$ = 4.12, SS = 1.09) takip etmektedir.

Tablo 4. COVID-19 Salgınından Korunmaya Yönelik Kısıtlamalara Verilen Destek Ölçeği Maddelerinin Ortalama ve Standart Sapmaları

Maddeler(*)	$\bar{x}$	SS
Kamusal alanda maske takma zorunluluğu	4.73	.69
Yurtdışından dönen vatandaşlara karantina uygulaması	4.57	.76
Kamusal alanlara sosyal mesafe kuralı getirilmesi	4.49	.79
COVID-19 tespit edilen ev ya da apartmanlara karantina uygulaması	4.47	.82
Kişilerin mobil telefonlarına takip uygulaması yüklenmesi	4.42	.92
Salgın olasılığı bulunan bazı bölgelere karantina uygulaması	4.40	.86
Uluslararası seyahat yasağı	4.20	1.04
Tüm spor müsabakalarının seyircisiz olarak oynanması	4.19	1.05
Sokağa çıkma yasağı	4.15	1.03
Bazı günlerde sokağa çıkma yasağı uygulanması	4.14	1.05
Şehir içi özel araçla seyahat tedbirleri	4.12	1.09
Kişilerin çeşitli nedenlerle bir araya gelmesinin yasaklanması	4.10	1.07
Şehirlerarası seyahat yasağı	3.89	1.14

*Maddeler, ortalaması en yüksek olandan en az olana doğru yukarıdan aşağıya sıralanmıştır.

Gençlerin Riskli Davranışları Ölçeği'ne Verilen Cevapların Madde Bazında İncelenmesi

Gençlerin Riskli Davranışları Ölçeği'nin 13 maddesinin her birinin ortalaması ve standart sapması Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5 incelendiğinde, gençlerin çok az risk aldıklarını bildirdikleri iki alanın madde kullanımı ve trafik davranışları olduğu açıkça görülmektedir. "Bağımlılık yapıcı madde kullanmak" en düşük ortalamaya sahip maddedir ($\overline{x}$ = 1.08, SS = .43). Onu, "taşıt (otomobil, motosiklet vb.) kullanırken hız sınırlarını aşmak" ($\overline{x}$ = 1.19, SS = .63), "alkollü içki kullanmak" ($\overline{x}$ = 1.22, SS = .66) ve "ehliyetsiz olarak herhangi bir aracı kullanmak" ($\overline{x}$ = 1.25, SS = .71) izlemektedir. Öte yandan, gençlerin en fazla risk aldıkları alanların beslenme, antisosyal davranışlar ve temizlik olduğu görülmektedir. Ortalamaları yüksek olan risk davranışları ise şunlardır: "Sabah kahvaltısını atlamak" ($\overline{x}$ = 2.43, SS = 1.28), "gün boyunca bir şey yememek" ($\overline{x}$ = 1.93, SS = 1.08), "arkadaşımla tartıştığımda ağzıma geleni söylemek" ($\overline{x}$ = 1.86, SS = .97), "hakkımı kavga ederek savunmak" ($\overline{x}$ = 1.83, SS = .92), "tuvaletten çıktıktan sonra ellerimi yıkamayı ihmal etmek" ($\overline{x}$ = 1.81, SS = 1.51) ve "dışarıdan eve geldiğimde giysilerimi değiştirmeyi ihmal etmek" ($\overline{x}$ = 1.78, SS = 1.17).

Tablo 5. Gençlerde Risk Davranışları Ölçeği Maddelerinin Ortalama ve Standart Sapmaları

Maddeler (*)	$\bar{x}$	SS
Sabah kahvaltısını atlamak	2.43	1.28
Gün boyunca hiçbir şey yememek	1.93	1.08
Arkadaşlarımla tartıştığımda ağzıma geleni söylemek	1.86	.97
Hakkımı kavga ederek savunmak	1.83	.92
Tuvaletten çıktıktan sonra ellerimi yıkamayı ihmal etmek	1.81	1.51
Dışarıdan eve geldiğimde giysilerimi değiştirmeyi ihmal etmek	1.78	1.17
Sigara, nargile ya da diğer nikotin içeren maddeler kullanmak	1.50	1.08
Ellerimi yıkarken sabun kullanmamak	1.39	1.00
Eğlence olsun diye arkadaşlarımın canını acıtmak	1.35	.69
Ehliyetsiz olarak herhangi bir aracı kullanmak	1.25	.71
Alkollü içki kullanmak	1.22	.66
Taşıt (otomobil, motosiklet vb.) kullanırken hız sınırlarını aşmak	1.19	.63
Bağımlılık yapıcı madde kullanmak	1.08	.43

*Maddeler, ortalaması en yüksek olandan en az olana doğru yukarıdan aşağıya sıralanmıştır.

Betimleyici Analizler

Betimleyici bilgiler sağlamak üzere, çalışmadaki üç ölçeğin (COVID-19 Salgınından Korunmaya Yönelik Resmî Kısıtlamalara Verilen Destek, Gençlerin Riskli Davranışları ile Çelişik Duygulu Yaşçılık ve bunların her birinin alt ölçeklerinin) ortalama puanları ve standart sapmaları hesaplanarak Tablo 4'te verilmiştir. Bulgulara göre, gençlerin COVID-19 Salgınından Korunmaya Yönelik Kısıtlamalara Verilen Destek düzeyi puanları oldukça yüksektir. Ölçümler 5'li derecelendirme ölçeği ile alınmıştır ve ortalama puan, tüm ölçek ve iki alt ölçeğinin her biri için 4'ün üzerindedir.

Riskli Davranışlar Ölçeği'ne dair bulgular incelendiğinde, katılımcıların riskli davranışlarda bulunma sıklığının oldukça düşük olduğu saptanmıştır. Ölçümler 5'li derecelendirme ölçeği ile alınmıştır ve ortalama puan, tüm ölçek ve alt ölçeklerin her biri için 3'ün altındadır. Hangi alanda daha fazla risk davranışı bildirildiğini incelemek üzere, Tekrarlı Varyans Analizi uygulanmış; küresellik varsayımı karşılanmadığı için Huynh Feld t-testi sonuçlarının rapor edilmesine karar verilmiştir. Buna göre, bildirilen riskli davranış sıklığının risk alanına göre değiştiği bulunmuştur, $F(3.114, 1268.348) = 607.195$, $p < .001$. Spesifik olarak, gençlerin riskli davranışlarda bulunma sıklığı en çok yeme davranışı alanındadır ($\overline{x} = 2.18$, SS = 1.01). Bunu temizlikle ($\overline{x} = 1.66$, SS = .93) ve sosyal ilişkilerle ($\overline{x} = 1.68$, SS = .64) ilgili riskli davranışlar izlemektedir. Riskli davranışların en az sergilendiği alanlar trafik ($\overline{x} = 1.22$, SS = .61) ve madde kullanımıdır ($\overline{x} = 1.27$, SS = .58).

Örneklemin Çelişik Duygulu Yaşçılık Ölçeği'nden aldıkları genel yaşçılık puanı ile ölçeğin iki alt boyutundan aldıkları düşmanca yaşçılık ve korumacı yaşçılık puanları hayli yüksektir. Ölçümler 7'li derecelendirme ölçeği ile alınmıştır ve ortalama puan, tüm ölçek ve alt ölçeklerin her biri için 4'ün üzerindedir. Yaşçılığın korumacı ve düşmanca boyutları Eşleştirilmiş T-test Analizi ile karşılaştırılmış, korumacı yaşçılık düzeyinin ($\overline{x} = 5.18$, SS = 1.10) düşmanca yaşçılıktan ($\overline{x} = 4.43$, SS = 1.41) daha fazla olduğu bulunmuştur, $t(2095) = 23.31$, $p < .001$.

Korelasyon Analizleri

Öğrencilerin COVID-19 salgınından korunmaya yönelik kısıtlamaları destekleme düzeyi ile yaşçılık eğilimleri ve riskli davranışlarda bulunma sıklıkları arasındaki ilişkileri incelemek amacıyla Pearson Korelasyon analizi yapılmıştır. Analiz sonucuna göre, kısıtlamalara verilen destekle yaşçılık arasında pozitif yönde, düşük fakat anlamlı ilişkiler bulunmuştur ($r = .20$, $p < .001$). Ancak, kısıtlamalara verilen desteğin yaşçılığın düşmanca alt boyutuna ($r = .05$, $p < .05$) kıyasla korumacı alt boyutuyla ($r = .22$, $p < .001$) daha güçlü bir ilişki sergilediği görülmüştür. Öte yandan, COVID-19 salgınından korunmaya yönelik kısıtlamalara verilen desteğin riskli davranışlarda bulunmayla olumsuz yönde, düşük fakat anlamlı ilişkilere sahip olduğu bulunmuştur ($r = -.13$, $p < .001$). Diğer bir ifadeyle, gençlerin riskli davranışlarda bulunma düzeyi arttıkça kısıtlamalara verdikleri destek azalmaktadır. Riskli davranışlar arasında kısıt-

lamalara destek ile en güçlü ilişkisi bulunan değişken riskli trafik davranışlarıdır (r = -.13, p < .001). Diğer taraftan, riskli davranışlardan sadece sağlıksız yeme davranışlarının kısıtlamalara destek ile ilişkisi anlamlı değildir (r = -.02, p = .352).

Son olarak, riskli davranışlarla yaşçılık arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Riskli davranışlarda bulunma sıklığı, yaşçılık toplam puanıyla ilişkili olmamakla birlikte, yaşçılığın düşmanca alt boyutuyla pozitif yönde, düşük fakat anlamlı (r = .14, p < .001), korumacı alt boyutuyla ise negatif yönde, çok düşük fakat anlamlı (r = -.05, p < .05) ilişkiler göstermektedir. Korumacı yaşçılığın, farklı alanlardaki riskli davranışlarla korelasyonları ayrı ayrı incelendiğinde, ilişkili olduğu tek riskli davranış alanının bağımlılık yapan madde kullanımı olduğu görülmektedir (r = -.08, p < .05): Gençlerin madde kullanma eğilimi arttıkça korumacı yaşçılık düzeyi azalmaktadır. Düşmanca yaşçılık ise sırasıyla, antisosyal davranışlar, sağlıksız yeme davranışları, temizlik kurallarını ihlal etme ve bağımlılık yapan madde kullanımıyla anlamlı düzeyde ilişkilidir. Değişkenler arasındaki ilişkiler ve anlamlılık düzeyleri Tablo 6'da verilmiştir.[3]

3 Korelasyon analizi sonucunda elde edilen bazı katsayıların zayıf olmalarına rağmen istatistiksel olarak anlamlı bulunmasının, örneklem sayısının büyüklüğünün bir sonucu olabileceği ihtimaline yönelik olarak, daha küçük bir örneklemle de anlamlı korelasyon ilişkileri elde edilip edilmeyeceği sınanmıştır. COVID-19 Salgınından Korunmaya Yönelik Kısıtlamalara Verilen Destek Ölçeği açısından en düşük (N = 262) ve en yüksek (N = 262) puanları alan katılımcılardan oluşan toplam 524 kişilik veri (tüm örneklemin 1/4'i) üzerinde analizler tekrar edildiğinde 2096 kişilik örneklemde anlamlı bulunan korelasyon ilişkilerinin bu küçük örneklemde de anlamlı olduğu görülmüştür.

Tablo 6. Değişkenler arası Korelasyonlar ve Değişkenlerin Ortalama ve Standart Sapmaları

	1	1a	1b	2	2a	2b	2c	2d	2e	3	3a	3b
1. COVID -19 Salgınından Korunmaya Yönelik Kısıtlamalara Verilen Destek [1]	1.00											
1a.Gündelik yaşamın zorunlu faaliyetlerine dair kısıtlamalar	.92***	1.00										
1b. Seyahat ve sosyal birlikteliklere dair kısıtlamalar	.91***	.67***	1.00									
2. Riskli davranışlar (Genel) [1]	-.13***	-.10***	-.13***	1.00								
2a. Bağımlılık yapan madde kullanımı	-.10***	-.07**	-.11***	.61***	1.00							
2b. Temizlik kurallarını ihlal etme	-.09***	-.10***	-.05*	.62***	.11***	1.00						
2c. Riskli trafik davranışları	-.13***	-.10***	-.14***	.48***	.33***	.12***	1.00					
2d. Antisosyal davranışlar	-.06*	-.02	-.08***	.61***	.29***	.09***	.26***	1.00				
2e. Sağlıksız yeme davranışı	-.02	.00	-.04	.52***	.17***	.05*	.03	.19***	1.00			
3. Çelişik Duygulu Yaşçılık [2]	.20***	.20***	.17***	.01	-.05*	.03	.00	.02	.00	1.00		
3a. Düşmanca Yaşçılık	.05*	.06**	.04	.14***	.06**	.07**	.04	.15***	.07**	.62***	1.00	
3b. Korumacı Yaşçılık	.22***	.22***	.19***	-.05*	-.08***	.01	-.02	-.04	-.03	.94***	.32***	1.00
$\bar{x}$	4.29	4.42	4.10	1.59	1.27	1.66	1.22	1.68	2.18	4.99	4.43	5.18
SS	.63	.62	.79	.43	.58	.93	.61	.64	1.01	1.00	1.41	1.10

* $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$. [1] 5'li derecelendirme ölçeğidir. [2] 7'li derecelendirme ölçeğidir.

Regresyon Analizleri

Riskli davranış türlerinin ve yaşçılık boyutlarının COVID-19 salgınından korunmaya yönelik kısıtlamalara verilen desteği açıklamadaki katkılarını incelemek amacıyla üç ayrı Hiyerarşik Çoklu Regresyon Analizi yürütülmüştür. İlk analizde yordanan değişken tüm kısıtlamalara verilen genel destek iken, ikinci analizde gündelik yaşamın zorunlu faaliyetlerine dair kısıtlamalar, üçüncü analizde ise seyahat ve sosyal birlikteliklere dair kısıtlamalar olmuştur. Yordayıcı değişkenler olarak, analizin birinci aşamasında beş farklı alandaki riskli davranış puanları (bağımlılık yapan madde kullanımı, temizlik kurallarının ihlali, riskli trafik davranışları, antisosyal davranışlar, sağlıksız beslenme) birlikte analize dâhil edilmiştir. İkinci aşamada ise yaşçılık değişkenleri (korumacı ve düşmanca yaşçılık) analize eklenmiştir. Tüm analizlerin sonuçları Tablo 7'de sunulmaktadır.

Analizlerin ilkinde, birinci basamakta, bağımlılık yapan madde kullanımı ($ß$ = -.05, p < .05), temizlik kurallarının ihlali ($ß$ = -.07, p < .01) ve riskli trafik davranışları ($ß$ = -.10, p < .001) kısıtlamalara verilen desteği negatif yönde anlamlı olarak yordamış, ancak ikinci basamakta modele yaşçılığın eklenmesiyle bağımlılık yapan madde kullanımının anlamlı etkisi ortadan kalkmıştır ($ß$ = -.04, p = .126). Benzer biçimde, gündelik yaşamın zorunlu faaliyetlerine dair kısıtlamaları destekleme puanını temizlik kurallarını ihlal etme ($ß$ = -.09, p < .001) ve riskli trafik davranışlarının ($ß$ = -.08, p < .001) negatif yönde, korumacı yaşçılığın ($ß$ = .22, p < .001) ise pozitif yönde yordadığı saptanmıştır: Gündelik yaşamın zorunlu faaliyetlerine dair kısıtlamaları destekleme düzeyi, temizlik kurallarının ihlaliyle azalırken, yaşçılık eğilimlerinin artmasıyla birlikte artmaktadır. Öte yandan, seyahat ve sosyal birlikteliklere dair kısıtlamalara verilen desteği ise sadece riskli trafik davranışları ($ß$ = -.08, p < .001) ve korumacı yaşçılık ($ß$ = .22, p < .001) anlamlı olarak yordamıştır: Buna göre, seyahat ve sosyal birlikteliklere dair kısıtlamalara verilen destek riskli trafik davranışları sergileme sıklığı arttıkça azalırken, korumacı yaşçılık eğilimlerinin yükselmesiyle birlikte artmaktadır.

Tablo 7. Kısıtlamalara Verilen Desteği Yordayan Değişkenler

	COVID-19 Salgınından Korunmaya Yönelik Kısıtlamalara Verilen Destek					
	Tüm kısıtlamalar		**Gündelik yaşamın zorunlu faaliyetlerine dair kısıtlamalar**		**Seyahat ve sosyal birlikteliklere dair kısıtlamalar**	
Değişkenler	B1	B2	B1	B2	B1	B2
Gençlerin Riskli Davranışları						
Bağımlılık yapan madde kullanımı	-.05*	-.04	-.04	-.02	-.06*	-.04
Temizlik kurallarını ihlal etme	-.07**	-.07**	-.09***	-.09***	-.03	-.03
Riskli trafik davranışları	-.10***	-.10***	-.08**	-.08***	-.10***	-.10***
Antisosyal davranışlar	-.01	.00	.02	.02	-.03	-.03
Sağlıksız yeme davranışı	.00	.00	.01	.02	-.02	-.02
Çelişik Duygulu Yaşçılık						
Düşmanca yaşçılık		-.01		-.01		-.01
Korumacı yaşçılık		.22***		.22***		.18***
F Değeri	10.33***	22.86***	8.20***	21.17***	11.96***	18.09***
R^2 *Toplam*	.02	.07	.02	.06	.02	.05
R^2 *Farkı*	.02	.05	.02	.05	.03	.03

Not: B1 = Birinci Basamak, B2 = İkinci Basamak; * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bilindiği gibi, COVID-19 salgını ile birlikte, kamu sağlığını korumak amacıyla çeşitli kısıtlamalar getirilmiştir. Türkiye'nin 29 büyükşehrinde yaşayan ve 2020 yılının Nisan ayında devletin yürürlüğe koyduğu tedbirleri deneyimleyen lise son sınıf öğrencileriyle yapılan bu çalışmada, öğrencilerin COVID-19 salgınına yönelik kısıtlamaları destekleme düzeyi incelenmiş ve verdikleri desteğin yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. COVID-19 salgınının ortaya çıktığı ilk zamanlarda salgınla ilgili bazı

yanlış bilgilerin gençlerin kendilerinin risk altında olmadıklarını düşünmelerine ve dolayısıyla salgına yönelik tedbirlere uymamaya yol açmış olması, verilerin toplandığı Eylül ve Ekim aylarında ise salgının neden olduğu vahim sonuçların ve salgınla ilgili gerçek bilgilerin yaygınlaşmasının gençlerin tedbirlere yönelik desteğini artırmış olması muhtemeldir. Daha önce COVID-19'un sadece yaşlılar için ciddi bir tehdit oluşturduğu şeklindeki yanlış algının yerini her yaştan insanın tehdit altında olduğu algısına bıraktığı düşünülebilir. Değişen bu algının beraberinde tedbirlere uymayı getirdiği söylenebilir. Öğrencilerin öz-bildirimlerine dayalı olan bu çalışmanın bulgularına göre, gençler genel olarak tedbirleri desteklemektedir, ancak bazı tedbirleri desteklemeleme oranlarının görece düşük olduğu anlaşılmaktadır. Şehirlerarası seyahat yasağı, kişilerin çeşitli nedenlerle bir araya gelmesinin yasaklanması ve şehir içi özel seyahat tedbirleri gençlerin en az destekledikleri kısıtlamalardır. Bu tür tedbirlerin görece az desteklenmesinin muhtemel nedeni gençlerin içinde bulundukları yaş dönemi gereği sosyal ilişkiler kurmaya ve sürdürmeye yüksek düzeyde ihtiyaç duymalarıdır. Bir diğer nedenin ise, eğitimlerini ve "normal" yaşamlarını sürdürme isteği olduğu söylenebilir. Gençlerin en fazla desteklediği kısıtlamaların maske takma zorunluluğu, yurtdışından gelenlere karantina uygulaması ve kamusal alanlarda sosyal mesafe kuralı gibi tedbirler olması, bu tür tedbirlerin salgınla mücadeledeki öneminin resmî yetkililerce ve medyadaki kamu spotları yoluyla çokça vurgulanmasına bağlı olabilir. Ayrıca bu normlar, sosyal yaşamı tamamen durdurmaktansa, salgın döneminde sosyal yaşamın güvenli bir şekilde sürdürülmesine yönelik yeni düzenlemeler getirdikleri ve dolayısıyla seyahate ve sosyal buluşmalara getirilen yasaklamalara kıyasla daha az katı ve sınırlandırıcı algılandıkları için daha fazla desteklenmiş olabilir.

Gençlerin, sosyal ihtiyaçlarının giderilmesine katı engeller getiren tedbirlere görece az destek verdiklerine yönelik bulgumuz göz önüne alınarak, ileride gençlerin sosyal ihtiyaçlarına yönelik yasaklamalar getirmenin kamu sağlığını korumak açısından şart olduğu durumlarda, bu sosyal ihtiyaçların giderilebilmesi için alternatif yöntemler üretilmesi faydalı olacaktır. Sosyal ihtiyaçlar için dijital iletişim olanaklarından yararlanma türünden alternatiflerin üretilip hayata geçirilmesinde resmi kurumlar aktif görev üstlenebilir. Okulların gençler için akademik işlevlerinin yanında sosyal işlevlerinin de olduğu düşünülecek olursa, yüz yüze eğitimin mümkün olamayacağı salgın dönemlerinde öğrencilerin sadece akademik ihtiyaçlarının değil, sosyal ihtiyaçlarının da dijital araçlarla karşılanmasına yönelik tedbirlerin Milli Eğitim Bakanlığı tarafından alınması uygun olacaktır. Bu noktada, uzaktan eğitim sürecinde dijital teknolojinin sunduğu tek taraflı iletişim araçlarının yanı sıra, karşılıklı etkileşime izin veren araçların da kullanılması; gençlere eğitimlerinin bir parçası olarak, dijital platformlarda birbirleriyle etkileşime geçip birlikte üretecekleri projeler ve grup ödevleri verilmesi bir öneri olarak sunulabilir.

Bu çalışmada öğrencilerin riskli davranışlarda bulunma sıklıkları ölçülmüş ve farklı yaşam alanlarının her birinde gençlerin riskli davranışlar sergileme eğilimlerinin genelde düşük düzeyde olduğu saptanmıştır. Sevindirici olmakla birlikte, bu

bulgunun geçerliliğine temkinli yaklaşmak gerekir; çünkü ankete katılan gençler, verdikleri cevaplara göre kendileri hakkında değerlendirme yapılacağı kaygısıyla, sosyal normlar açısından uygun olan cevapları vermeyi tercih etmiş olabilir. Ankete dayalı tüm çalışmalarda gözlenen ve "sosyal istenirlik" olarak adlandırılan bu problem nedeniyle gençlerin riskli davranış sergileme sıklıklarını gerçekte olduğundan daha düşük bildirmiş olmaları muhtemeldir. Diğer yandan, gençlerin en çok sergilediği riskli davranışların sağlıksız beslenmeyle ilgili olduğu, bunu temizlik ve antisosyal davranışlarla ilgili alanların izlediği görülmektedir. Özellikle içinde bulunduğumuz salgın süreci göz önüne alındığında, gençlerin temizlik davranışlarındaki ihmalleri kaygı uyandırmaktadır. Gençlerin bu konuda daha fazla bilgilendirilip doğru biçimde yönlendirilmeleri gerektiği anlaşılmaktadır. Öte yandan, gençlerin en az sergilediği riskli davranışlar trafikle ve madde kullanımıyla ilgili davranışlardır. Örneklemimizi oluşturan öğrencilerin çoğunluğunun henüz sürücü ehliyeti almamış olabileceği gerçeği trafikle ilgili riskli davranışlarda bulunma düzeyinin neden düşük olduğunu kısmen açıklamaktadır. Böylesi büyük bir örneklemde madde kullanım düzeylerinin düşük olması sevindirici olmakla birlikte, yine de hassas ve riskli bir dönemde olan gençlerin (Alberts vd., 2007; Elkind, 1976; Galvan vd., 2007) sosyal normlar açısından uygun olan cevapları vermeyi tercih etmiş olabilecekleri ve gerçek madde kullanımı düzeylerinin bildirilenden daha yüksek olabileceği göz önünde bulundurulmalıdır.

Mevcut çalışmada gençlerin yaşçılık eğilimleri de ölçülmüştür. Bulgular genel olarak öğrencilerin yaşçılık eğilimlerinin yüksek olduğunu göstermektedir. Bu bulgu literatürdeki diğer bulgularla tutarlıdır (Levy ve Banaji, 2002; Chopik ve Giasson, 2017). Literatürde ölüm farkındalığının yaşlılara yönelik olumsuz tutumları artırdığını gösteren çalışmalar mevcuttur (örn., Boudjemadi ve Gana, 2012). Mevcut çalışma örneklemi için de COVID-19 bir ölümlülük hatırlatıcısı işlevi görerek gençlerin yaşçılık eğilimlerini artırmış olabilir. Öte yandan, yaşlıların korunmaya ve kollanmaya muhtaç olduğu düşüncesi üzerine temellenen korumacı yaşçılığın düşmanca yaşçılıktan daha yüksek düzeyde olması dikkat çekicidir. Bunun temel nedeninin, toplulukçu (kolektivist) kültür özelliklerine sahip toplumumuzda (Göregenli, 1997) yaşlı bireylere saygı gösterme normundan sapmamak adına yaşçılığın dolaylı biçimde sergilenmesi olduğu söylenebilir. Dolayısıyla, yaşlılara yönelik önyargıyı ve ayrımcılığı azaltmak amacıyla sadece düşmanca yaşçılığın değil, korumacı yaşçılığın da yaşlılar için olumsuzluklar yaratabileceğini gösteren, önyargı farkındalığı artırmaya yönelik programlar geliştirmek elzem gibi görünmektedir.

Ek olarak, öğrencilerin salgından korunmaya yönelik tedbir ve kısıtlamaları destekleme düzeyiyle, yaşçılık eğilimleri ve riskli davranışlarda bulunma sıklıkları arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Bulgular, yaşçılık arttıkça kısıtlamalara verilen desteğin arttığını göstermiştir. Özellikle korumacı yaşçılıktaki artışın kısıtlamalara destek vermekle yüksek düzeyde ilişkili olduğu görülmüştür. COVID-19 salgının başlangıcında çoğu ülkede yönetimler özellikle yaşlıları korumaya yönelik tedbirler getirmiş, bu da tedbirlerin yalnızca yaşlıları ilgilendirdiği algısına neden olmuştur (Ayalon vd.,

2020). Bu durum yaşlılara yönelik tutumları olumsuz olanların, özellikle de korumacı yaşçılık eğilimleri yüksek olanların böyle bir algı nedeniyle kısıtlamaları daha fazla desteklemelerine yol açmış olabilir. Bu çalışmanın bir diğer bulgusuna göre, öğrencilerin riskli davranışlarda bulunma sıklıkları arttıkça COVID-19 salgınıyla mücadeleye yönelik kısıtlamaları destekleme düzeyleri azalmaktadır. Alınan sağlık tedbirlerine uymamanın riskli bir davranış olduğu düşünüldüğünde tedbirleri desteklemenin neden riskli davranışlarla olumsuz yönde ilişki gösterdiği anlaşılabilir. Ayrıca, salgın sürecinin bireylere ölümlü olduklarını hatırlattığı düşünülürse, mevcut çalışma bulgusunun Dehşet Yönetimi Kuramı kapsamındaki çalışmaların bulgularıyla tutarlı olduğu söylenebilir (Taubman-Ben-Ari, 2004; Ben-Zur ve Zeidner, 2009). Yaşam tehdidi oluşturan COVID-19, bireyleri riskli davranışlara yönlendirebilmektedir. Öte yandan, öğrencilerin riskli davranışlarda bulunma sıklıkları arttıkça düşmanca yaşçılık düzeyleri artmakta, korumacı yaşçılık düzeyleri ise azalmaktadır. Literatürdeki çalışmalar yaşçılık eğilimlerinin gençlerdeki riskli davranışları artırdığını göstermektedir (Hughes vd., 2016; Popham vd., 2011a, 2011b). Literatürle uyumsuz görünen bu bulgu şöyle yorumlanabilir: Kültürümüzde, kişilerarası ilişkilerde sergilenen korumacı davranışların olumsuz olarak değil, sevecenlikle ilişkili olarak algılanması korumacı yaşçılıkla riskli davranış arasındaki ilişkinin negatif yönde belirmesinin temel nedeni olabilir.

Son olarak, bu çalışmadaki bazı sınırlılıklara da değinmek gereklidir. Mevcut çalışmanın verileri, 2020–2021 eğitim-öğretim yılının güz döneminde, Türkiye'nin büyükşehirlerinde MEB'e bağlı okullarda eğitim gören lise son sınıf öğrencilerinden ulaşabildiğimiz ve çalışmamıza katılmaya gönüllü olanların doldurduğu anketlere verdikleri cevaplarla sınırlıdır. Çalışmaya bazı illerden yüksek ilgi olmuş, fakat bazı illerde aynı ilgiyle karşılaşılmamıştır. Ayrıca örneklemin cinsiyete göre dağılımı da dengeli değildir. Dolayısıyla, araştırma örnekleminin MEB'e bağlı okullarda okuyan lise son sınıf öğrencileriyle ilgili temsil ediciliği düşüktür. Yine de hayli sorunlu bir dönemde ve çevrimiçi olarak gerçekleştirilen bu geniş katılımlı çalışma gençlerimizin salgın ile bağlantılı tutum ve eğilimlerini saptama açısından önemli katkılar sağlamaktadır.

Kaynakça

ALBERTS, A. ELKIND, D. ve GINSBERG, S. (2007). "The personal fable and risk-taking in early adolescence", *Journal of Youth Adolescence*, 36, 71-76.

AYALON, L., CHASTEEN, A., DIEHL, M., LEVY, B., NEUPERT, S. D., ROTHERMUND, K., TESCH-RÖMER, C. ve WAHL, H. W. (2020). "Aging in times of the covid-19 pandemic: Avoiding ageism and fostering intergenerational solidarity", *Journals of Gerontology: Psychological Sciences*, B, https://doi.org/10.1093/geronb/gbaa051.

BAŞSIN, Verda (2010). Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti Güzelyurt ilçesindeki lise öğrencilerinin sağlık açısından riskli davranışları ve risk algıları, Marmara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul.

BOUDJEMADI, V. ve GANA, K. (2012). "Effect of mortality salience on implicit ageism: Implication of age stereotypes and sex", *European Review of Applied Psychology*, *62*(1), 9-17.

BEN-ZUR, H. ve ZEIDNER, M. (2009). "Threat to life and risk-taking behaviors: A review of empirical findings and explanatory models", *Personality and Social Psychology Review*, *13*(2), 109-128.

BUTLER, R. N. (1969). "Age-ism: Another form of bigotry", *The Gerontologist*, 9(4), 243-246.

BUTLER, R. N. (1980). "Ageism : a foreword", *Journal of Social Issues*, *36*(2), 8-11.

CARY, L. A., CHASTEEN, A. L. ve REMEDIOS, J. (2017). "The ambivalent ageism scale: Developing and validating a scale to measure benevolent and hostile ageism", *The Gerontologist*, *57*(2), e27–e36.

CHOPIK, W. J. ve GIASSON, H. L. (2017). "Age differences in explicit and implicit age attitudes across the life span", *The Gerontologist*, *57*(S2), S169-S177.

CUDDY, A. J. C., NORTON, M. I. ve FISKE, S. T. (2005). "This old stereotype: The pervasiveness and persistence of the elderly stereotype", *Journal of Social Issues*, *61*(2), 267-285.

ÇİMEN, Saniye (2003). 15-18 yaş grubu gençlerde 'Riskli Sağlık Davranışları Ölçeği'nin geliştirilmesi, İstanbul Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, (Yayınlanmamış Doktora Tezi), İstanbul.

ELKIND, D. (1967). "Egocentrism in adolescence", *Child Development*, *38*(4), 1025-1034.

GALVAN, A., HARE, T. A., VOSS, H. U., GLOVER, G. ve CASEY, B. J. (2007). "Risk-taking and the adolescent brain: Who is at risk?", *Developmental Science*, *10*(2), F8-F14.

GENÇTANIRIM-KURU, Dilek (2010). Ergenlerde riskli davranışların yordanması, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Ankara.

GLICK, P. ve FISKE, S. T. (1996). "The Ambivalent Sexism Inventory: Differentiating hostile and benevolent sexism", *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 491-512.

GREENBERG J., PYSZCZYNSKI T. ve SOLOMON S. (1986). The Causes and Consequences of a Need for Self-Esteem: A Terror Management Theory. Baumeister R. F. (Ed.), *Public Self and Private Self* içinde (ss. 189-212). Springer Series in Social Psychology. New York, NY: Springer.

GULLONE, E. ve MOORE, S. (2000). "Adolescent risk-taking and the five-factor model of personality", *Journal of Adolescence*, 23, 393-407.

GÖREGENLİ, M. (1997). "Individualist-collectivist tendencies in a Turkish sample", *Journal of Cross-Cultural Psychology, 28*(6), 787–794.

HUGHES, A., BOLAR, T. ve KENNISON, S. M. (2016). "Ageism, illegal drug use, and young adults' experiences with illness, dementia and death", *Journal of Articles in Support of the Null Hypothesis*, *13*(1), 15-23.

LEVY, B. R. ve BANAJI, M. R. (2002). Implicit Ageism. Nelson, T. D. (Ed.), *Ageism: Stereotyping and Prejudice against Older Persons* içinde (ss. 49-75), Cambridge, MA: The MIT Press.

LINDBERG, L.D., BOGGESS, S., PORTER, L. ve WILLIAMS, S. (2000). *Teen Risk-Taking: A Statistical Portrait*. Urban Institute, Washington, DC. https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED441924.pdf, Son erişim tarihi 30 Nisan 2020.

MARTENS, A., GREENBERG, J., SCHIMEL, J. ve LANDAU, M. J. (2004). "Ageism and death: Effects of mortality salience and perceived similarity to elders on reactions to elderly people", *Personality and Social Psychology Bulletin*, *30*(12), 1524–1536.

MARTENS, A., GOLDENBERG, J. L. ve GREENBERG, J. (2005). "A terror management perspective on ageism", *Journal of Social Issues*, *61*(2), 223–239.

ÖZTÜRK, A., TOSUN, L. P., ÖZDEMİR, G., ÇAVUŞOĞLU, M., ALPARSLAN, K., POLAT, D., KARLIDAĞ, S., KABLANOĞLU, A. ve KUŞDİL, M. E. (2020). "A validity and reliability study of the Turkish version of the Ambivalent Ageism Scale". *Turkish Journal of Geriatrics, 23*(4), 534-545.

POPHAM, L. E., KENNISON, S. M. ve BRADLEY, K. I. (2011a). "Ageism, sensation-seeking, and risk-taking behavior in young adults", *Current Psychology*, *30*(2), 184-193.

POPHAM, L. E., KENNISON, S. M. ve BRADLEY, K. I. (2011b). "Ageism and risk-taking in young adults: Evidence for a link between death anxiety and ageism", *Death Studies*, *35*(8), 751-763.

PYSZCZYNSKI, T., SOLOMON, S. ve GREENBERG, J. (2015). Thirty Years of Terror Management Theory: From Genesis to Revelation. Olson, J. M. ve Zanna, M. P. (Ed.), *Advances in Experimental Social Psychology* içinde (Cilt. 52, ss. 2–349).

RAZ, N. (2004). The Aging Brain: Structural Changes and Their İmplications for Cognitive Aging. Dixon, R. A., Backman, L. ve Nilsson, L. G. (Ed.), *New Frontiers in Cognitive Aging* içinde (ss. 115-133), New York, NY: Oxford University Press Inc.

REIJNEVELD, S. A., CRONE, M. R., VERHULST, F. C. ve VERLOOVE-VANHORICK, S. P. (2003). "The effect of a severe disaster on the mental health of adolescents: A controlled study", *The Lancet*, 362, 691-696.

REYNOLDS, E. K., SCHREIBER, W. M., GEISEL, K., MACPHERSON, L., ERNST, M. ve LEJUEZ, C. W. (2013). "Influence of social stress on risk-taking behavior in adolescents", *Journal of Anxiety Disorders*, *27*(3), 272-277.

ROSENTHAL, D., MOORE, S. ve FLYNN, I. (1991). "Adolescent self-efficacy, self-esteem and sexual risk-taking", *Journal of Community & Applied Social Psychology*, *1*(2), 77-88.

TABACHNICK, B. G. ve FIDELL, L. S. (2007). Using multivariate statistics (5th ed.). Allyn & Bacon/Pearson Education.

TAMER, M.G. (2014). "Kuşaklararası dayanışma ve işbirliği çerçevesinde gençlerin yaşlı ve yaşlılık algısının değerlendirilmesi". *Toplum Bilimleri Dergisi, 8* (15), 7-28.

TAUBMAN-BEN-ARI, O. (2004). "Intimacy and risky sexual behavior-What does it have to do with death?", *Death Studies*, 28, 865-887.

WHO (2020). Adolescents: Health Risks and Solutions. https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/adolescents-health-risks-and-solutions, Son erişim tarihi: 30 Nisan 2020.

MİLLÎ EĞİTİM ● Cilt: 51 ● Bahar/2022 ● Sayı: 234, (1733-1754)

COVID-PANDEMİ DÖNEMİNDE SINIF ÖĞRETMENLERİNİN UZAKTAN CANLI DERSLE MATEMATİK ÖĞRETİMİ DENEYİMLERİ

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Ergün YURTBAKAN[1], Tuba AYDOĞDU İSKENDEROĞLU[2]

1 Öğretmen, Trabzon Maçka Ce-Zi-Ne Kardeşler İlkokulu, gamsiz6436@gmail.com, ORCID: 0000-0001-8811-6320.

2 Doç. Dr., Trabzon Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, tubaiskenderoglu@gmail.com, ORCID: 0000-0002-6282-9100.

Geliş Tarihi: 06.11.2020 **Kabul Tarihi:** 28.01.2021 **DOI:** 10.37669 milliegitim822566

Öz: Bu çalışma Covid-Pandemi izolasyon döneminde sınıf öğretmenlerinin uzaktan canlı dersle matematik öğretimine ilişkin deneyimlerini ortaya koymayı amaçlamıştır. Bu amaçla araştırmada nitel araştırma yaklaşımının fenomenoloji (olgu bilim) deseninden faydalanılmıştır. Çalışmaya uygun durum örneklemesi yoluyla seçilen 12 sınıf öğretmeni katılmıştır. Çalışmada sınıf öğretmenleri ile araştırmacılar tarafından geliştirilen sorular ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılarak veriler toplanmıştır. Elde edilen veriler, betimsel analiz ile analiz edilerek tablolar hâlinde gösterilmiştir. Araştırma sonunda; sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitimde en çok matematik öğretiminde zorlandıkları ortaya çıkmıştır. Sınıf öğretmenlerinin uzaktan canlı dersle matematik öğretiminde en çok anlatım yöntemini kullandıkları, materyal olarak basılı yayınları kullandıkları, öğrencileri derse aktif olarak katmak için hepsine soru sorarak söz hakkı verdikleri ve değerlendirmelerini sosyal medya hesapları aracılığıyla ödev verip dönüt alma şeklinde yaptıkları tespit edilmiştir. Sınıf öğretmenlerinin hepsinin uzaktan canlı dersle matematik öğretiminde öğrencilerin ilgi, dikkat ve motivasyonlarının düşük olması gibi problemler yaşadığı ortaya çıkmıştır. Sınıf öğretmenlerinin matematik öğretiminde bireysel farklılıkların gözetilmesi ve öğrenciye anında dönüt sağlanabilmesi nedeniyle yüz yüze eğitimi tercih ettikleri ortaya çıkmıştır. Sınıf öğretmenleri uzaktan canlı matematik öğretiminde en çok ailelere çocuklarına akademik destek sağlamaları gerektiği konusunda öneride bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: Covid-Pandemi, uzaktan eğitim, matematik öğretimi, sınıf öğretmenleri

PRIMARY SCHOOL TEACHERS' EXPERIENCES IN TEACHING MATHEMATICS WITH DISTANCE EDUCATION IN THE COVID-PANDEMIC PERIOD

Abstract:

This study aimed to reveal the experiences of primary school teachers in teaching mathematics with live lessons during the Covid-Pandemic isolation period. For this purpose, the phenomenology design of the qualitative research approach was used in this study. A total of 20 primary school teachers, who were selected via convenient sampling method, participated in the current study. The data were collected through face-to-face interviews with primary school teachers using semi-structured interview questions developed by the researchers. The obtained data were analyzed by descriptive analysis and shown in tables. At the end of the research, it has been revealed that primary school teachers have mostly had difficulties in teaching mathematics. It was determined that primary school teachers mostly used showing and lecture method while teaching mathematics online, used printed materials, asked questions to all of the students and gave them chance to answer to participate them actively and evaluated them by giving homework and getting feedback through their social media accounts. It has been revealed that primary school teachers have experienced some problems in teaching mathematics with distance learning such as students' low interest, lack of attention and motivation deficits. It was revealed that primary school teachers preferred face-to-face education while teaching mathematics because of the individual differences and instant feedback opportunities. Primary school teachers mostly suggested to the families that they should provide academic support to their

Keywords: Covid-pandemi, distance education, learning mathematics, primary school teachers

Giriş

Dünya ülkelerini hızlı bir şekilde etkisi altına alan Covid-19 salgını, ilk kez 2019 yılının aralık ayında Çin'in Wuhan kentinde tespit edilmiştir. Başta sağlık hizmetleri olmak üzere, ulaşım, ekonomi, turizm gibi alanların yanında eğitim alanı da bu salgından olumsuz bir şekilde etkilenmiş ve 102 ülkede okullar kapatılarak 900 milyon öğrenci eğitimden uzak kalmıştır (Akca, 2020; Alpago ve Oduncu Alpago, 2020; Kayış, 2020; OECD, 2020; Özer, 2020a; Sarı ve Nayir, 2020; Şen, 2020). Türkiye Millî Eğitim Bakanlığı öğrencilerin bu süreçten daha az etkilenmeleri için psikososyal destek hat-

ları kurmuş, öğrencilerin eğitim-öğretimden geri kalmamaları için Eğitim Bilişim Ağı (EBA) alt yapısını güçlendirmiş, Türkiye Radyo Televizyon Kurumu ile uzaktan eğitim çalışmaları için anlaşma yaparak uzaktan eğitim faaliyetlerine televizyon aracılığı ile başlamıştır (Özer, 2020a; Özer, 2020b).

Uzaktan eğitim, öğrenen ve öğretenin farklı ortamlarda teknoloji yardımıyla iletişim kurduğu planlı bir şekilde tasarlanan öğrenme ve öğretme sürecidir (Moore ve Kearsley, 2012). Web sitelerinin tamamının güvenilir olmaması, internet hızının yavaş olması, derslerde materyal kullanılamaması, öğrenci ve öğreten arasındaki iletişimin kopuk olması, öğrencilerin duyuşsal yetersizlikleri gibi eksiklikler uzaktan eğitimi olumsuz etkilemektedir (Çığlık ve Bayrak, 2015; Fidan, 2016; Mehratra, 2001; Yolcu, 2015). Eğitim kalitesini arttırmak ve öğrencilere daha iyi fırsatlar sunarak, öğrenciler arasında fırsat eşitliği sağlaması (Engelbrecht, 2005; Hall & Knox, 2009; Shih, Muñoz, & Sánchez, 2006) açısından salgın gibi durumlarda uzaktan eğitim faydalı olmaktadır.

Türkiye Millî Eğitim Bakanlığı da 2020-2021 eğitim öğretim yılının ağustos ayında başlayan telafi eğitimleri ve sonrasında devam eden yeni eğitim-öğretim yılı derslerini EBA TV aracılığı ile asenkron ve öğrencilerin kendi öğretmenleri ile yüz yüze canlı ders (senkron) olacak şekilde planlamıştır. Türkçe, sosyal bilgiler, İngilizce, fen bilimleri gibi ana derslerin yanında matematik dersi de öğrencilerin öğretmenleri tarafından canlı ders olarak verilmeye başlamıştır.

Matematik, insanların dünyayı ve hayatı anlamlandırıp bunlar hakkında fikirler üretebilmesine yardımcı olması bakımından önemlidir (Ernest, 1991). Bu bakımdan ilkokullarda matematik dersinin etkinlik temelli anlayışla işlenmesi gerekmektedir (Duran, Sidekli & Yorulmaz, 2018). Okullarda yüz yüze yapılan matematik dersleri farklı öğrenme stillerine sahip öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirmek için teknoloji destekli, oyunla öğretim, eğlence ve mizah içeren karikatür, drama, origami gibi etkinlik temelli anlayışla yapılırken (Atalay & Güveli, 2017; Boz, 2018; Dane, Dudu ve Balkı, 2009; Dede ve Dursun, 2004; Duman, 2006; İflazoğlu, 2000; Katipoğlu, Eken ve Körbay, 2017; Kayhan, 2013; Polat, 2013; Saygılı, 2016; Şentürk ve İkikardeş, 2011; Ursini ve Sanchez, 2008). uzaktan eğitimde matematik dersleri sunum, gösterim, tartışma, beyin fırtınası, soru-cevap, bilgi avcılığı, durum çalışması, problem merkezli ve işbirlikli öğrenme gibi hem geleneksel hem de öğrenci merkezli yöntemlerle sürdürülebilmektedir (Şimşek, 2002). Hatta öğretmenler uzaktan eğitim ile yapılan matematik derslerini daha yararlı hâle getirebilmek için derslerde materyal kullanmaktadır (Çakıroğlu ve Baki, 2016). Bu materyaller fasulye, boncuk, para, ölçme araçları gibi günlük hayatta kullanılabilenlerin eşyaların yanında geometri tahtası, onluk taban ve örüntü blokları, modeller özel olarak tasarlanabilen somut nesneler olduğu gibi bilgisayar yazılımları gibi teknolojik içerikli de olabilmektedir (Bozkurt ve Akalın, 2010; Lingefjard, 2012; Van de Walle, 2007).

Literatüre bakıldığında Covid-Pandeminin eğitime etkisini (Külekçi-Akyavuz ve Çakın, 2020; Sarı ve Nayır, 2020; Viner ve diğerleri, 2020), uzaktan eğitime ilişkin ilko-

kul öğrencilerinin ve öğretmen adaylarının (Duban ve Şen, 2020; Karahan, Bozan ve Akçay, 2020; Sirem ve Baş, 2020; Yang, 2020; Yolcu, 2020), fen bilgisi öğretmenlerinin (Bakioğlu ve Çevik, 2020), Türkçe eğitimine yönelik öğretmen görüşlerinin (Bayburtlu, 2020) ve sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik deneyimlerinin incelendiği çalışmaların olduğu görülmektedir (Yurtbakan ve Akyıldız, 2020). Fakat Covid-Pandemi izolasyon döneminde sınıf öğretmenlerinin matematik dersi öğretimine yönelik deneyimlerini ortaya koyan herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu çalışmanın literatürdeki bir eksikliği dolduracağı düşünülmektedir. Ayrıca bu çalışma Covid-Pandemi izolasyon dönemindeki matematik dersi öğretiminde yaşanan eksikliklere çözümler üretilmesi açısından önem taşımaktadır.

Bu önemle çalışmada, Covid-Pandemi izolasyon döneminde sınıf öğretmenlerinin uzaktan canlı dersle matematik öğretimi deneyimlerini tespit etmek amaçlanmıştır. Bu amaçla çalışmada şu sorulara cevap aranmıştır:

1. Sınıf öğretmenleri yaptıkları uzaktan canlı derslerde en çok hangi derste zorlanmaktadır?
2. Sınıf öğretmenleri uzaktan canlı dersle matematik öğretiminde hangi yöntem ve teknikleri kullanmaktadır?
3. Sınıf öğretmenleri uzaktan canlı dersle matematik öğretiminde hangi materyalleri kullanmaktadır?
4. Sınıf öğretmenleri uzaktan canlı dersle matematik öğretiminde öğrencileri derse aktif katma konusunda neler yapmaktadır?
5. Sınıf öğretmenleri uzaktan canlı dersle matematik öğretiminde öğrencilerin programdaki kazanımlara ulaşma durumlarını nasıl tespit etmektedir?
6. Sınıf öğretmenleri uzaktan canlı dersle matematik öğretiminin faydaları, eksiklikleri ve derslerde yaşadıkları sorunlar hakkında neler düşünmektedir?
7. Sınıf öğretmenleri matematik öğretiminin nasıl yapılması gerektiğini (uzaktan mı yoksa yüz yüze mi) düşünmektedir?
8. Sınıf öğretmenlerinin uzaktan canlı derslere matematik öğretimine ilişkin önerileri nelerdir?

Yöntem

Uzaktan eğitim döneminde sınıf öğretmenlerinin canlı dersle matematik öğretimi ile ilgili deneyimlerini tespit etmek amaçlı yapılan çalışmada fenomenoloji (olgu bilimi) deseninden yararlanılmıştır. Fenomenoloji deseni, bireylerin günlük hayatlarındaki deneyimlerini derinlemesine inceleyerek, deneyimlerine yükledikleri anlamları gün yüzüne çıkarmak amacıyla kullanılır (Denscombe, 2007; Titchen ve Hobson, 2005; Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Çalışma Grubu

Çalışmaya Trabzon ilinin bir ilçesinde bir ilkokulda görev yapmakta olan 12 sınıf öğretmeni uygun durum örneklemesi yolu ile dahil edilmiştir. Çalışma yapılacak grup veya kişilere daha kolay ulaşılabilmesi için uygun durum örneklemesine başvurulur (Ekiz, 2009).

Çalışmaya katılan sınıf öğretmenlerinin yarısı (6) kadın ve diğer yarısı (6) da erkektir. Sınıf öğretmenlerinin 3'ü 1. sınıf (Ö1, Ö2, Ö3), 3'ü 2. sınıf (Ö4, Ö5, Ö6), 3'ü 3. sınıf (Ö7, Ö8, Ö9), 3'ü de 4. sınıf (Ö10, Ö11, Ö12) okutmaktadır. Sınıf öğretmenlerinden 11'i sınıf eğitimi bilim dalı mezunu iken 1'i jeoloji mühendisliği mezunudur. Sınıf öğretmenlerinin 9'u lisans ve diğer 3'ü de yüksek lisans mezunudur. Sınıf öğretmenlerinin mesleki deneyimlerinin 11-37 yıl arasında değişiklik gösterdiği ve çalışmaya ilkokuldaki her sınıf seviyesinden 3 sınıf öğretmeninin katıldığı görülmektedir.

Veri Toplama Aracı

Uzaktan eğitim döneminde sınıf öğretmenlerinin matematik öğretiminde öğrencileri ile yaptığı canlı derslere ilişkin deneyimlerini tespit etmek amacıyla gerçekleştirilen çalışmada sınıf öğretmenleri ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmelerde araştırmacı, görüşme yaptığı kişilere esneklik sağlamak ve onlardan elde ettiği verileri detaylandırmak için görüşme öncesinde hazırladığı sorulara görüşme sırasında eklemeler yapabilir (Ekiz, 2009). Yarı yapılandırılmış görüşme soruları hazırlanmadan önce literatürdeki matematik öğretimi ile ilgili sorunlar üzerine yapılan çalışmalar incelenmiş, 3 sınıf öğretmeninin uzaktan eğitim yolu ile yaptıkları canlı matematik öğretimi dersleri hakkında görüşleri alınarak taslak sorular oluşturulmuştur. Taslak sorular matematik eğitimi alanında uzman 2 kişinin görüşüne sunulmuştur. Konu alanı uzmanlarının da önerileri doğrultusunda düzenlenen sorularla 2 sınıf öğretmeni ile pilot görüşmeler yapılmış ve sorulara son hâli verilerek sınıf öğretmenlerine 9 soru sorulmuştur.

Veri Toplama ve Analiz Süreçleri

Trabzon ilinin bir ilçesindeki bir ilkokulda görev yapmakta olan sınıf öğretmenleri tamamen gönüllülük esasına dayalı olarak seçilmiştir. 2020-2021 eğitim-öğretim yılının başında telafi eğitimi ile başlayan ve 21 Eylül 2020 tarihinde okulların açılması ile uzaktan eğitim canlı ders ile öğretime devam eden sınıf öğretmenlerinin hepsi ile ekim ayının 3. haftasında nöbet görevlerini yerine getirmek için okula geldikleri gün yüz yüze görüşmeler yapılmıştır. Ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınan görüşmeler ortalama 7 dakika sürmüştür. Daha sonra ses kayıtları çözümlenerek olduğu gibi yazıya aktarılarak betimsel analiz ile analiz edilmiş ve tablolar hâlinde gösterilmiştir. Betimsel analizde veriler, araştırma sorularının meydana getirdiği ya da görüşme esnasında kullanılan sorular üzerine odaklanarak da sunulabilir. Hatta bireylerin görüşlerini etkili bir şekilde yansıtmak için doğrudan alıntılara da yer verilir (Yıldırım

ve Şimşek, 2013). Araştırmacılar tarafından sınıf öğretmenlerinden elde edilen veriler ayrı ayrı analiz edilmiş ve kodlar arası güvenirlik Miles ve Huberman'ın (1994) formülüne göre belirlenmiştir (Güvenirlik=(Ortak kodlar)/(Ortak kodlar+Ortak olmayan kodlar)*100). Araştırmacılar arası kod uyumunun %96 olduğu görülmüş, uyum göstermeyen kodlar tartışılarak ortak karara varılmıştır. Ayrıca sınıf öğretmenlerinin düşüncelerini çarpıcı bir şekilde yansıtmak amacıyla uygun yerlerde doğrudan alıntılar yapılmıştır. Çalışmada sınıf öğretmenlerine Ö1, Ö2, Ö3,… kodları verilmiştir.

Bulgular ve Yorum

Çalışmanın bu bölümünde sınıf öğretmenlerinin uzaktan canlı dersle matematik öğretimi hakkındaki deneyimlerine yer verilecektir. Öğretmenler zaman zaman birden fazla görüş belirttikleri için tablolarda yer alan frekanslar çalışmaya katılan öğretmenlerin sayısından fazla olmaktadır.

Sınıf Öğretmenlerinin Uzaktan Canlı Derslerde Zorlandıkları Derslere İlişkin Görüşleri

Sınıf öğretmenlerine uzaktan canlı derslerle yaptıkları öğretimlerde en çok hangi dersin öğretiminde zorlandıkları ve bu derste zorlanma nedenleri sorulmuş ve öğretmenlerden elde edilen veriler Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1: Sınıf Öğretmenlerinin Uzaktan Canlı Dersle Öğretimde Zorlandıkları Derse ve Zorlanma Nedenlerine İlişkin Bilgiler

Dersler	**f**	**Nedeni**	Öğretmenler	**f**
Matematik (Ö2, Ö3, Ö4, Ö5,Ö7, Ö11, Ö12)		Öğrencilerin anlama güçlüğü yaşaması	Ö2	1
		Öğrenci ile etkileşim kurmada güçlük	Ö5, Ö7, Ö12	3
	7	Materyal kullanma güçlüğü	Ö2, Ö4	2
		Sürenin yetersiz olması	Ö3, Ö11, Ö12	3
		Fiziki imkanların yetersizliği	Ö5, Ö11	2
Türkçe (Ö6, Ö10)		Öğrencinin yazmasına destek olunamaması	Ö6	1
	2	Sessiz okumanın olması	Ö10	1
Beden eğitimi, Görsel Sanatler, müzik	2	Pratik gerektirmesi	Ö8, Ö9	2
Yok	1	-	Ö1	1

Sınıf öğretmenlerinden 7'si uzaktan canlı derslerde matematik öğretiminde 2'si Türkçe, 2'si beden eğitimi, görsel sanatlar ve müzik derslerinin öğretiminde zorlandığını ifade ederken 1 sınıf öğretmeni hiçbir derste zorlanmadığını ifade etmiştir. Uzaktan canlı dersle matematik öğretiminde zorluk yaşadığını ifade eden sınıf öğretmenlerinin zorlanma nedenleri incelendiğinde; 3'ünün matematik için ayrılan sürenin yetersiz olmasını, öğrenci ile iletişime geçmede sorunlar yaşamasını neden olarak gösterdiği görülmektedir.

Konu ile ilgili olarak Ö12 kodlu sınıf öğretmeni görüşlerini, *"4. sınıf en çok matematikte çünkü verimli olmuyor. Ders bağlanma süresi, öğrencinin derse geç gelmesi, duydum, duymadım o ara zaten ders süresi bitiyor. Hem süre yetersiz hem de göz göze temas olmayınca sınıf ortamı gibi olmuyor. Çocuk tamamen derse kendini veremiyor, etkileşim kurulmuyor tamamen."* şeklinde ifade ederken; herhangi bir derste sorun yaşamadığını ifade eden Ö1 kodlu sınıf öğretmeninin görüşü ise, "*Herhangi bir derste sıkıntı yaşamıyoruz, derslerimiz keyifli geçiyor*." şeklindedir.

Sınıf Öğretmenlerinin Uzaktan Canlı Derslerde Kullandıkları Yöntem ve Tekniklere İlişkin Görüşleri

Sınıf öğretmenlerine uzaktan canlı dersle matematik öğretiminde kullandıkları yöntem ve teknikler sorulmuş, elde edilen veriler Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2: Sınıf Öğretmenlerinin Uzaktan Canlı Dersle Öğretimde Kullandıkları Yöntem ve Tekniklere İlişkin Görüşleri

Yöntem-Teknik	Öğretmenler	f
Düz anlatım	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö11, Ö12	10
Soru-cevap	Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö12	5
Buluş stratejisi	Ö9	1
Bilgisayar destekli öğretim	Ö10	1

Sınıf öğretmenlerinden 10'u uzaktan canlı dersle matematik öğretiminde düz anlatım yöntemini, 5'i soru-cevap tekniğini kullandığını ifade ederken; 1'i buluş stratejisi ile ve 1'i de bilgisayar destekli öğretim yaptığını ifade etmiştir.

Konuya ilişkin olarak Ö8 kodlu öğretmen görüşlerini, *"Anlatım, soru-cevap. Yeterli görmüyorum uzaktan olduğu için. Neden yeterli olmuyor? Sınıfta olsak sınıfta daha birçok yöntem teknik kullanabilirdik, yeri geliyor oyunlaştırıyoruz, çocuklara oyunla öğretiyoruz, aynı ortamda olmadığımız için bunu yapamıyoruz."* şeklinde ifade ederken; Ö9 kodlu öğretmen, *"Matematik öğretiminde özellikle buluş yöntemini kullanmaya çalışıyorum. Biraz daha buluş yöntemiyle ders anlatmaya çalışıyorum, tek düze öğrenen öğreten gibi bir yöntemle sadece kuru bilgiyi karşı tarafa verip de pasif öğrenciyi sadece alıcı hâle getirmeye çalışmak pek mantıklı gelmiyor."* şeklinde ifade etmiştir.

Sınıf Öğretmenlerinin Uzaktan Canlı Derslerle Matematik Öğretiminde Kullandıkları Materyallere İlişkin Görüşleri

Sınıf öğretmenlerine uzaktan canlı dersle matematik öğretiminde kullandıkları materyaller sorulmuş ve elde edilen veriler Tablo 3'te gösterilmiştir

Tablo 3: Sınıf Öğretmenlerinin Uzaktan Canlı Dersle Matematik Öğretiminde Kullandıkları Materyallere İlişkin Görüşleri

Materyal	**Öğretmenler**	**f**
Basılı yayın	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12	12
Tahta	Ö1, Ö4, Ö11	3
Modeller	Ö3, Ö4, Ö5, Ö7, Ö8	5
İnteraktif araçlar	Ö4, Ö5, Ö10	3
Görsel materyal	Ö8	1
Görsel-işitsel araçlar	Ö9	1

Sınıf öğretmenlerinin hepsi uzaktan canlı dersle matematik öğretiminde materyal olarak basılı yayınları kullandıklarını, 5'i modeller kullandığını, 3'ü tahta, 3'ü interaktif araçlar kullandıklarını ifade etmiştir.

Konuya ilişkin olarak Ö5 kodlu öğretmenin görüşü, *"Materyal kullanımında konuya göre elimizde olan evdeki tüm malzemeleri kullanıyoruz. Boncuklar kullanıyoruz, işte makarnalar, hamurlar, fasulyeler, çubuklar, somut olan her materyali kullanıyoruz. Basılı materyaller sosyal medya, okulistik filan. Ayrıca farklı kaynakları kullanıyoruz, kullanabileceğimiz her şeyi kullanıyoruz. Yeterli görmüyorum, sınıfta olsak daha farklı şeyler yapabilirdik."* şeklinde iken; Ö6 kodlu öğretmenin görüşü, *"Yani çok fazla değil kullanamıyorsun ki. Ders kitabı, yardımcı kitaplar, onun dışında bir şey kullanamıyorsun tabi ki. Yüz yüze iken daha fazla materyal kullanabiliyorsun, etkinlik yaptırabiliyorum en azından."* şeklindedir.

4. Sınıf Öğretmenlerinin Uzaktan Canlı Derslerle Matematik Öğretiminde Öğrencileri Derse Aktif Katma Konusuna İlişkin Görüşleri

Sınıf öğretmenlerinin "Uzaktan canlı dersle matematik öğretiminde öğrencilerinizi derse aktif katmak için neler yapıyorsunuz" sorusuna verdikleri yanıtlar ve frekansları Tablo 4' te gösterilmiştir.

Tablo 4: Sınıf Öğretmenlerinin Uzaktan Canlı Dersle Matematik Öğretiminde Öğrencileri Derse Aktif Katma Konusundaki Görüşleri

Görüşler	**Öğretmenler**	**f**
Seviyelerine uygun sorular sorma	Ö1, Ö8	2
Motivasyon artırıcı etkinlikler	Ö1, Ö2, Ö5, Ö12	4
Hepsine soru sorup söz hakkı verme	Ö3, Ö6, Ö7, Ö10, Ö12	5
Dikkati dağılanı isimle uyarıp söz hakkı verme	Ö5, Ö11	2
Cevap oylaması yapma	Ö9	1
Birbirlerine soru sorduruyorum	Ö9	1
Aynı soruyu aynı anda hepsine çözdürme	Ö4	1
Materyallerle birlikte modelleme yapma	Ö4	1
Velilerden hazır bulunuşluklarını tamamlamalarını isteme	Ö11	1

Sınıf öğretmenlerinden 5'i öğrencilerini uzaktan canlı dersle matematik öğretimine aktif katmak için öğrencilerinin hepsine söz hakkı verdiğini, 4'ü motivasyon artırıcı etkinlikler yaptığını, 2'si seviyelerine uygun sorular sorduğunu ifade etmiştir.

Konuyla ilgili olarak Ö3 kodlu öğretmenin görüşleri, *"Bütün öğrencilere söz hakkı vermeye çalışıyorum. Öğrenci listesini kestim, herkesin söz alması için ayırıyorum, onları söz hakkı alanları. Bir kere döndü mü öğrenci listesini yaptığım çalışmada herkese bir soru soruyorum."* şeklinde, Ö9 kodlu öğretmenin görüşleri ise *"Aynı sınıf ortamı gibi, sen şimdi söyleyebilirsin, arkadaşlarını işe katıyorum, sen katılıyor musun arkadaşının dediğine, katılıyor musun, sen okur musun, okuduktan sonra bir arkadaşını seçip o cevaplasın gibi tekniklerle herkesi işin içine katmaya çalışıyorum."* şeklindedir.

Sınıf Öğretmenlerinin Uzaktan Canlı Derslerle Matematik Öğretiminde Öğrencilerin Programdaki Kazanımlara Ulaşma Durumlarını Nasıl Tespit Ettiklerine İlişkin Görüşleri

Sınıf öğretmenlerine uzaktan canlı dersle matematik öğretiminde işledikleri konuların öğrenciler tarafından kazanılma durumlarını nasıl tespit ettikleri, ders değerlendirmesini nasıl yaptıkları sorulmuş ve elde edilen veriler Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5: Sınıf Öğretmenlerinin Uzaktan Canlı Dersle Matematik Öğretiminde Öğrencilerin Programdaki Kazanımlara Ulaşma Durumlarını Nasıl Tespit Ettiklerine İlişkin Görüşleri

Değerlendirme Türleri	**Öğretmenler**	**f**
Ders sonu değerlendirme soruları	Ö1, Ö10, Ö12	3
Sosyal medya aracılığıyla ödev verip dönüt isteme	Ö1, Ö4, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12	8
EBA üzerinden çalışma gönderme	Ö4, Ö9	2
Soru-cevap	Ö2, Ö4, Ö6	3
Çoktan seçmeli sorular	Ö3, Ö4, Ö5	3
Sonraki derslerde geçmişe dönük sorular sorma	Ö5, Ö9	2

Sınıf öğretmenlerinden 8'i uzaktan canlı dersle yaptıkları matematik öğretimi derslerinin değerlendirmesini ödev olarak gönderip dönüt alarak yaptığını, 3'ü ders sonunda değerlendirme soruları sorduğunu, 3'ü ders esnasında soru-cevap yaparak yaptığını, 3'ü de çoktan seçmeli sorular sorarak öğrencilerin çözmesini beklediğini ifade etmiştir.

Konuyla ilişkili olarak Ö4 kodlu öğretmen düşüncelerini, *"En zor kısım dersin değerlendirmesi oluyor, zaten şöyle ki ben önce çalışmalar yolluyorum çocuklara EBA ve whatsapp üzerinden, bakıyorum burdan ödevleri nasıl yapmışlar, ne şekilde şey yapmışlar, bir de test tarzı şeyler çözüyoruz, o an canlı görüyorum ne yapıp yapmadığını. Ya da soru soruyorum ders esnasında, soru cevap yapıyorum böyle değerlendirmeye çalışıyorum."* şeklinde ifade ederken; Ö7 kodlu öğretmen *"Ben daha çok ödev veriyorum. Canlı derste zaman sınırlı olduğu için konuyu anlatıyorum, konu ile ilgili etkinlikleri ödev olarak gönderiyorum, sonra ödevlerin dönütünü alarak öğrencilerin durumunu görüyorum, eksikse tekrar konuyu anlatıyorum."* şeklinde ifade etmiştir.

Sınıf Öğretmenlerinin Uzaktan Canlı Derslerle Matematik Öğretiminin Faydaları ve Eksikliklerine İlişkin Görüşleri

Sınıf öğretmenlerine uzaktan eğitim canlı dersle matematik öğretiminin faydaları ve eksiklikleri hakkında düşünceleri sorulmuş ve elde edilen veriler Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6: Sınıf Öğretmenlerinin Uzaktan Canlı Dersle Matematik Öğretiminin Faydaları, Eksikliklerine İlişkin Görüşleri

Görüşler	f		Öğretmenler	f
Faydalı (Ö1, Ö4, Ö5)	3	Veli desteği sağlaması	Ö1	1
		Zaman tasarrufu sağlaması	Ö1	1
		Hâzırbulunuşluk sağlaması	Ö4, Ö5	2
		Yetersiz öğrencilere destek sağlaması	Ö4	1
Eksiklikleri (Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12)	12	Velinin pedagojik yetersizliği	Ö1	1
		Ekran küçüklüğünün etkinlikleri görmeyi sınırlaması	Ö1, Ö3	2
		Öğrencinin EBA'yı yeterince kullanaması	Ö4	1
		Materyal kullanımını sınırlaması	Ö2, Ö9, Ö10	3
		Etkinlik yapmayı sınırlaması	Ö6, Ö8, Ö11	3
		Etkileşim kurulamaması	Ö7, Ö8, Ö10, Ö11, Ö12	5
		Problem çözümü yapılamaması	Ö3	1
		Öğrencilerin ilgi-dikkat-motivasyonlar düşük olması	Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö10, Ö12	7
		Sürenin yetersiz olması	Ö4, Ö5, Ö9, Ö11	4
		Soruları çözerken velilerin yardım etmesi	Ö4, Ö5	2
		Değerlendirme yapmada yetersiz olması	Ö5, Ö6, Ö8, Ö11	4

Sınıf öğretmenlerinin hepsi uzaktan canlı dersle matematik öğretiminde sorunlar yaşadığını belirtirken, bunlardan 3'ü eksikliklerinin yanında faydasının da olduğunu ifade etmiştir. Sınıf öğretmenlerinden 2'si öğrencilerin hazırbulunuşluğunu desteklediğini ifade etse de 7'si uzaktan canlı dersle matematik öğretiminde öğrencilerin ilgi, dikkat ve motivasyonlarının düşük olmasını, 5'i öğrencilerle etkileşim kurulamamasını, 4'ü sürenin yetersizliğini, 4'ü de ders değerlendirmesini yapmada yetersiz olmasını eksiklik olarak ifade etmiştir.

Konuyla ilişkili olarak Ö1 kodlu öğretmenin konu ile ilgili düşüncelerini, *"Yararları var şöyle, her birinin yanında veli olduğu için ben teker teker hepsini yazdırmam gerektiği zaman çok vaktimi alıyordu, şimdi velilerin desteği ile süre konusunda daha kolay, iyi oluyor. Eksiklikleri ise bazı veliler söylediklerimi iyi anlayamadığı için dediklerimi tam olarak yaptıramıyorlar bunlara da özel açıklama yapınca dediklerim yapılabiliyor."* şeklinde iken; Ö7 kodlu

öğretmenin düşüncelerini, *"Öğrenci ile etkileşimde sorunlar var. Öğrencilerin dikkatini fazla tutamıyorsun, zaten katılım da fazla olmuyor öğrencilerin yarısı katılabiliyor, ders kitapları dışında materyal kullanamıyorsun, ilgilerini derse çekmeye çalışıcı etkinlikler yapıyorum ama öğrencilerin katılımı sınıftaki gibi olmuyor, motivasyonları düşük, dikkatleri dağınık."* diyerek belirtmiştir.

Sınıf Öğretmenlerinin Matematik Öğretiminin Nasıl Yapılması Gerektiğine İlişkin Görüşleri

Sınıf öğretmenlerine matematik öğretiminin nasıl yapılması gerektiği sorulmuş ve elde edilen veriler Tablo 7'de gösterilmiştir**.**

Tablo 7: Sınıf Öğretmenlerinin Matematik Öğretiminin Nasıl Yapılması Gerektiğine İlişkin Görüşleri

Durum	f	Nedeni	Öğretmenler	f
Yüz Yüze (Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12)	12	Etkileşim kurabilme	Ö1, Ö3, Ö7, Ö10	4
		Bireysel farklılıkları gözetebilme	Ö3, Ö5, Ö7, Ö8, Ö12	5
		Duygusal bağ kurabilme	Ö1	1
		İlgi- dikkat-motivasyonlarını artırabilme	Ö1, Ö7	2
		Her öğrenciye etkinlik yaptırabilme	Ö4, Ö6, Ö11	3
		Anında dönüt sağlama	Ö1, Ö2, Ö9, Ö11, Ö12	5
		Materyal kullanabilme	Ö2, Ö3, Ö4	3
		Anlama durumlarını daha iyi belirleme	Ö2,	1
		Değerlendirme daha sağlıklı yapabilme	Ö5	1
		Daha çok zaman oluyor	Ö4	1

Sınıf öğretmenlerinin hepsi matematik öğretiminin yüz yüze yapılmasını tercih etmektedir. Neden olarak ise sınıf öğretmenlerinin 5'i öğrencilerin bireysel farklılıklarının okulda yüz yüze derslerde daha iyi gözetildiğini, 5'i öğrencilere anında dönüt verilebildiğini, 3'ü her öğrenciye etkinlik yaptırılabildiğini, 3'ü materyal kullanılabildiğini, 2'si ise ilgi-dikkat ve motivasyonlarının daha kolay artırılabildiğini belirtmiştir.

Konuyla ilişkili olarak Ö5 kodlu öğretmen görüşlerini, *"Kesinlikle yüz yüze olmalı. Bütün dersler gibi matematik de yüz yüze olmalı yoksa çok faydalı olamıyoruz olamayız da. İstediğimiz şeyi veremiyoruz. Sınıfta çocuğun ne kadar anlayıp anlamadığını daha iyi görürüz, bireysel farklılıklarını gözetebiliriz. Bir çocuk bir kerede anlarken bazı çocuklar 2, 3, 5. anlatımda anlıyor. Ama biz canlı derste anlamayan çocuğa bir şey yapamıyoruz, canlı ders saatinde hepsi eşitmiş gibi, hazırbulunuşluğu eşitmiş gibi, öğrenme kapasitesi aynıymış gibi anlatıyoruz. Ama hepsi tek seferde anlamıyor. Sınıf ortamında olsaydık bu tarz eksiklikleri fark edip yoğunlaşabilirdik."* şeklinde ifade etmiştir.

Sınıf Öğretmenlerinin Uzaktan Canlı Dersle Matematik Öğretimine Yönelik Önerileri

Sınıf öğretmenlerine uzaktan canlı dersle matematik öğretimine ilişkin önerilerinin neler olduğu sorulmuş ve elde edilen veriler Tablo 8'de gösterilmiştir.

Tablo 8: Sınıf Öğretmenlerinin Uzaktan Canlı Dersle Matematik Öğretimine İlişkin Önerileri

Durum	f	Öneriler	Öğretmenler	f
Ailelere	9	Uygun fiziki ortam sağlanmalı	Ö2, Ö3, Ö4, Ö10	4
		Çocukları motive etmeliler	Ö4	1
		Akademik destek sağlamalılar	Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö11	5
		Soruların çözümüne müdahil olmamalılar	Ö5, Ö8	2
Öğretmenlere	1	Daha çok materyal kullanmalılar	Ö9	1
Yetkililere	3	Ders süreleri artırılmalı	Ö1, Ö2	2
		Programı sadeleştirmeliler	Ö12	1

Sınıf öğretmenlerinden 9'u uzaktan canlı dersle matematik öğretiminde ailelere, 3'ü öğretmenlere, 1'i de yetkililere önerilerde bulunmuştur. Ailelere önerilerde bulunan sınıf öğretmenlerinden 5'i ailelerin öğrencilere akademik destek sağlaması gerektiğini, 4'ü uygun fiziki ortam sağlamaları gerektiğini önerirken; sınıf öğretmenlerinden 2'si yetkililerin ders sürelerini sınırlanması gerektiğini, 1'i ise öğretmenlere derslerinde daha çok materyal kullanmaları gerektiğini önermiştir.

Konuyla ilgili olarak Ö11 kodlu öğretmen görüşlerini, "*Konuyu öğretmen canlı derste anlattığı zaman o konu ile ilgili veli kesinlikle yapmalı, kontrol etmeli ödevleri, çocuğu tek başına bırakmamalı. Benim bir öğrencim var, hiç giremiyor, diyorum neden girmiyorsun, öğretmenim ben ablamla konuları yapıyorum, ne yapıyorsun,. 4,5,6 basamaklı sayıları çözümlemeyi yapıyorsunuz, ya sor bana bir soru bak nasıl yapıyorum, biz diyor onları yapıyoruz ama abla da eğitimli aynı öğretmen gibi çocuğa öğretiyor. Evde velinin kesinlikle sürece katılıp özellikle matematikte desteklemesi gerekiyor.*" şeklinde; Ö1 kodlu öğretmen, "*Yani veliler daha uygun bir ortamda materyallerini yanında bulundurmalılar. Çocuklar için ders saatleri sınırlı olmalı çünkü dinleyemiyorlar.*" diye belirtmiştir.

Tartışma ve Sonuç

Sınıf öğretmenlerinin uzaktan canlı dersle matematik öğretimindeki deneyimlerini ortaya koymak amacıyla yapılan çalışmada şu sonuçlara ulaşılmıştır: Sınıf öğretmenlerinin uzaktan canlı dersle en çok matematik öğretiminde öğrencilerin anlamakta güçlük yaşaması ve sürenin yetersiz olması nedeniyle zorlandıkları ortaya çıkmıştır.

Sınıf öğretmenlerinin uzaktan canlı dersle matematik öğretiminde en çok düz anlatım yöntemini kullandıkları, materyal olarak basılı yayınları kullandıkları, öğrencileri derse aktif olarak katmak için hepsine soru sorarak söz hakkı verdikleri ve değerlendirmelerini ödev verip dönüt alma şeklinde yaptıkları tespit edilmiştir. Sınıf öğretmenlerinin hepsinin uzaktan canlı dersle matematik öğretimi derslerinde öğrencilerin ilgi, dikkat ve motivasyonlarının düşük olması gibi eksiklikler yaşadığı ortaya çıkmıştır. Sınıf öğretmenlerinin matematik öğretiminde bireysel farklılıkların gözetilmesi ve öğrenciye anında dönüt sağlanabilmesi nedeniyle yüz yüze eğitimi tercih ettikleri ortaya çıkmıştır. Sınıf öğretmenleri uzaktan canlı matematik öğretiminde en çok ailelere, çocuklarına akademik destek sağlamaları gerektiği konusunda öneride bulunmuştur.

Sınıf öğretmenlerinin en çok uzaktan canlı dersle matematik öğretiminde öğrencilerin anlamakta güçlük yaşaması ve sürenin yetersiz olması nedeniyle zorlandıkları ortaya çıkmıştır. Piaget'e göre somut işlemler döneminde olan ilkokul öğrencileri soyut olan matematik dersindeki kavramları materyaller yardımı ile anlamaktadır (Çakıroğlu ve Baki, 2016; Ubuz, 1999). Çünkü matematik konularının öğretiminde materyal kullanımı zorunludur (Bozkurt ve Akalın, 2010). Uzaktan eğitimin materyal kullanımını zorlaştırması (Fidan, 2016) ilkokul öğrencilerinin dersi anlamasını güçleştiriyor olabilir. Ayrıca yüz yüze eğitimde 40 dakika olan bir ders saati uzaktan eğitimde 30 dakikaya indirilmiştir (www.eba.gov.tr). Ders süresinin azalması öğretmenlerin uzaktan canlı dersle matematik öğretiminde zorlanmasının bir diğer nedenidir. Bunun sebebi ise sınıf öğretmenlerinin uzaktan canlı dersle matematik öğretimi yaparken ders süresinin çoğunu konu anlatımı ile geçirmeleri olabilir. Öğrencilerine anlattıklarının kalıcılığını test etmek için soru çözümü gibi etkinliklere zaman yetmiyor olabilir. Bunun yanı sıra Covid-Pandemi izolasyon döneminde yapılan derslerde yürütülen uzaktan eğitim faaliyetlerinde de süre yetersizliği, bağlantı sorunu gibi teknik yetersizlikler, öğrencilerin derse katılımı, iletişim eksikliği, öğretmen ilgisizliği gibi sorunlar yaşanmaktadır (Bayburtlu, 2020; Karahan, Bozan ve Akçay, 2020; Külekçi-Akyavuz ve Çakın, 2020). Öğretmen, öğrenci ve fiziksel yetersizlikler gibi sorunlar öğretmenlerin uzaktan canlı dersle matematik öğretimini güçleştiriyor olabilir.

Sınıf öğretmenleri uzaktan canlı dersle matematik öğretiminde en çok düz anlatım yöntemini kullandıklarını ifade etmiştir. Öğretmenlerin düz anlatım yöntemini kullanmalarının amacı 30 dakika gibi sınırlı bir zamanda öğrettiklerinin kavranma durumunu görmek istemeleri olabilir. Bakioğlu ve Çevik'in, (2020) araştırmasında öğretmenlerin uzaktan eğitim canlı dersle fen bilimleri öğretiminde soru-cevap tekniğini kullandıkları ortaya çıkmıştır. Bu bağlamda öğretmenlerin derslerinde öğretmen merkezli yöntemleri kullanmalarının nedeni süre yetersizliği olabilir.

Sınıf öğretmenleri uzaktan canlı dersle matematik öğretiminde materyal olarak en çok basılı yayınları kullandıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin uzaktan eğitim canlı dersle fen bilimleri dersinde de kitap, deneme, slayt gibi doküman kullandıkları ortaya çıkmıştır (Bakioğlu ve Çevik, 2020). Öğretmenlerin materyal kullanımı dersin

hedeflerine, öğrenci sayısına, fiziki ortama göre değişebileceği gibi (MEB, 2009a; MEB, 2009b) materyaller öğrenciler ile birlikte de oluşturabilir (Ünlü, 2007). Öğretmen ve öğrencilerin aynı ortamda olmaması, öğretmenlerin uzaktan eğitimle canlı derslerinde dokümanlara başvurmalarının nedeni olabilir.

Sınıf öğretmenleri öğrencileri derse aktif olarak katmak için hepsine soru sorarak söz hakkı verdiklerini ifade etmişlerdir. Bunun nedeni ise araştırmadaki öğretmenlerin uzaktan eğitim canlı dersle matematik öğretiminde öğrenci ilgisizliği, dikkat bozukluğu ve motivasyon düşüklüğü gibi sorunlarla karşılaşmaları yatıyor olabilir. Öğrencilerin eksik olan dikkatlerini, ilgilerini ve motivasyonlarını derse çekmek için sınıf öğretmenleri, öğrencilerinin hepsine sorular sorarak söz hakkı veriyor olabilir.

Sınıf öğretmenleri uzaktan canlı dersle matematik öğretiminin değerlendirmesini sosyal medya hesapları aracılığı ile ödev verip dönüt alma şeklinde yaptıklarını ifade etmişlerdir. Yurtbakan ve Akyıldız'ın, (2020) çalışmasında da sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitimde öğrencilerine ödev verdikleri ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin ödevleri tercih etmelerinin altında uzaktan canlı dersler için ayrılan sürenin (30 dakika) yetersiz olmasından kaynaklanıyor olabilir. Çünkü zaman yetersizliği öğretmenlerin alternatif ölçme araçlarını kullanmalarını sınırlamaktadır (Karakuş, 2010). Bu durumda da sınıf öğretmenleri tarafından ders dışı aktivite olarak görülen ödevler (Gu & Kristoffersson, 2015), sınıf öğretmenlerinin uzaktan canlı dersle matematik öğretimi derslerinde konu anlatımı, soru çözümü gösterimi gibi etkinlikler yaptıktan sonra süre kalmadığı için ders değerlendirmesine başvurma nedeni olabilir.

Sınıf öğretmenleri uzaktan canlı dersle matematik öğretiminde bireysel farklılıkların gözetilmesi ve öğrenciye anında dönüt sağlanabilmesi nedeniyle yüz yüze eğitimi tercih ettiklerini ifade etmişlerdir. Yurtbakan ve Akyıldız'ın, (2020) araştırmasında da sınıf öğretmenlerinin okulda öğrencileri ile etkileşim kurup dönüt alabildikleri ve öğrencileri daha iyi öğrenebildiği için yüz yüze eğitimi tercih ettikleri tespit edilmiştir. Her iki eğitimi de deneyimleyen sınıf öğretmenlerinin okulda yüz yüze eğitimi tercih etmelerinin nedeni öğrencilerinin duyuşsal ve bilişsel gelişimlerine okulda daha çok katkı sağladıklarını gördükleri için olabilir.

Sınıf öğretmenleri uzaktan canlı matematik öğretiminde ailelere, çocuklarına akademik destek sağlamaları gerektiği konusunda öneride bulunmuştur. Çünkü eğitimde ailelerle birlikte yürütülen çalışmalar öğrencilerin sosyal ve duyuşsal özelliklerinin yanında bilişsel gelişimlerine de olumlu yansımaktadır (Carrasco, Alarcón ve Trianes, 2017). Sınıf öğretmenlerinin yüz yüze eğitimde olması gerektiği gibi (Yurtbakan, Aydoğdu-İskenderoğlu ve Sesli, 2016) öğretmen adayları ve öğrenciler de uzaktan eğitimde ailelerin çocuklarına evlerinde destek olmaları gerektiğini önermektedir (Duban ve Şen, 2020; Sirem ve Baş, 2020). Fakat Bayburtlu'nun, (2020) araştırmasında uzaktan eğitim döneminde velilerin çocuklarının eğitimlerine karşı ilgisiz oldukları ortaya çıkmıştır. Ailelerin çocuklarının eğitimine destek olma durumunu iş hayatlarının yoğunluğu etkiliyor olabilir (Hornby ve Lafaele, 2011).

Öneriler

Elde edilen sonuçlara bağlı olarak aşağıdaki önerilere yer verilmiştir.

1. Uzaktan canlı dersle yapılan matematik öğretiminde, öğrencilere anlatılan konularla ilgili soru çözümü gibi etkinlikleri yapabilmeleri için ders süreleri uzatılabilir.

2. Uzaktan canlı dersle matematik öğretiminde sınıf öğretmenleri daha çok geometrik cisimleri sayı çubuğu ve hamurla modelleme; yarım ve çeyreği atık kâğıt kullanarak modelleme; boncuk, çöp şiş ve karton kullanarak sayı basamaklarını abaküsle gösterme; fasulye, nohut, sayı çubuğu, fındık kullanarak toplama ve çıkarma işleminde istenenleri modelleyerek yapmaları gibi öğrenci merkezli etkinlikler yapabilirler.

3. Uzaktan canlı dersle matematik öğretiminde sınıf öğretmenleri geleneksel öğretim yöntem ve tekniklerinin dışında problem çözme, işbirliğine dayalı öğrenme, sorgulama temelli, proje temelli, oyun gibi öğrenci merkezli yöntemler kullanarak öğrencilerin derse daha aktif katılımını sağlayabilirler.

4. Sınıf öğretmenleri uzaktan canlı dersle matematik öğretiminde sayı çubuğu ve hamur ile modelleme yapmak; hamur, yarım ve çeyreği modellemek için atık kâğıt; boncuk, çöp şiş ve karton kullanarak abaküs yapımı; fasulye, nohut, sayı çubuğu, fındıkla toplama ve çıkarma işlemi yapımı için somut materyaller hazırlayabilirler.

5. Sınıf öğretmenleri uzaktan canlı matematik öğretiminde ödevlerin dışında ürün dosyası, proje, akran değerlendirmesi gibi yapılandırmacı eğitim anlayışına uygun değerlendirme yöntemleri kullanabilirler.

6. Sınıf öğretmenlerinin uzaktan canlı dersle matematik öğretiminde öğrencilerin ilgi, dikkat ve motivasyonlarını artırmak için neler yapabileceğine yönelik nitel çalışmalar yapılabilir.

7. Uzaktan canlı dersle matematik öğretiminde ailelerin çocuklarına destek olma durumlarını eğitim düzeyi, mesleği gibi değişkenler açısından ortaya koyacak nicel çalışmalar yapılabilir.

8. Sınıf öğretmenlerinin uzaktan canlı dersle matematik öğretimine yönelik tutum ve motivasyonlarını ölçecek nicel çalışmalar yapılabilir.

Kaynakça

ABEBE, Getachew (2015). "**Anxiety, Attitude Towards Mathematics And Mathematics Ac-Hievement of Tenth Grade Students At Government And Private Schools İn Kolfe Keranio Sub City of Addis Ababa**" Addis Ababa Üniversitesi, (Yayınlanmamış doktora tezi), Etiyopya.

AKCA, Meltem (2020). "COVİD-PANDEMİ'un Havacılık Sektörüne Etkisi", **Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi**, *7*(4), 45-64.

AKTAN, Sümer ve TEZCİ, Erdoğan (2013). "**Matematik Motivasyon Ölçeği (MMÖ) Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması**", The Journal of Academic Social Science Studies, 6, 57-77.

AKYÜZ, Gözde (2013). **"Öğrencilerin Okul Dışı Etkinliklere Ayırdıkları Süreler ve Matematik Başarısı Arasındaki İlişkinin Belirlenmesi"**, Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 12(46), 112-130.

ALPAGO, Hasan ve ODUNCU ALPAGO, Derya (2020). "**Korona Virüs ve Sosyoekonomik Sonuçlar**"**,** *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, *8*, 99-114. https://dx.doi.org/10.21733/ibad.716444.

ATALAY, Özlem ve GÜVELİ, Ebru (2017). "**İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Kesirler Konusunda Bilgisayar Animasyonları Yardımıyla Problem Kurma Becerilerinin İncelenmesi**", *Adıyaman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 7*(2), 192-220.

AYDIN, Bünyamin ve DOĞAN, Mustafa (2012). "**Matematik Öğretimi: Geçmişten Günümüze Matematik Öğretimi Önündeki Engeller**", Batman Üniversitesi Yaşam Bilimleri Dergisi, 1(2), 89- 95.

BAKİOĞLU, Büşra ve ÇEVİK, Mustafa (2020). **"COVİD-PANDEMİ Pandemisi Sürecinde Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitime İlişkin Görüşleri"**, *Turkish Studies, 15*(4), 109-129. https://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.43502

BAŞTÜRK, Savaş (2012). **"Sınıf Öğretmenlerinin Öğrencilerin Matematik Dersindeki Başarı ya da Başarısızlığına Atfettikleri Nedenler"**, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 4(7), 105-118.

BAYBURTLU, Yavuz Selim (2020). **"COVİD-PANDEMİ Pandemi Dönemi Uzaktan Eğitim Sürecinde Öğretmen Görüşlerine Göre Türkçe Eğitimi"**, Turkish Studies, 15(4), 131-151. https://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.44460.

BOZ, İsa (2018). **"İlkokul 4. Sınıf Matematik Dersinde Oyunla Öğretim Yönteminin Akademik Başarıya Etkisi"**, Uluslararası Ders Kitapları ve Eğitim Materyalleri Dergisi, 1(1), 27-45.

BOZKURT, Ali ve AKALIN, Saliha (2010). **"Matematik Öğretiminde Materyal Geliştirmenin ve Kullanımının Yeri, Önemi ve Bu Konuda Öğretmenin Rolü"**, Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 27, 47-56.

BYOUNG (2001), "**Using Calculators in Mathematics Education in Korean Elementary Schools**", Journal of the Korea Society of Mathematical Education Series D: Research in Mathematical Education, 5(2), 107–118.

CANSIZ-AKTAŞ, Meral ve BAKİ, Adnan (2013). "**Yeni Ortaöğretim Matematik Dersi Öğretim Programının Ölçme Değerlendirme Boyutu İle İlgili Öğretmen Görüşleri**", Kastamonu Eğitim Dergisi, 21(1), 203-222.

CARRASCO, Cira, ALARCÓN, Rafael ve TRİANES, M. Victoria (2017). "**Social Adjustment And Cooperative Work in Primary Education: Teachers' and Parents' View**", *Revista de Psicodidáctica, 22*(2), 1-15. doi:10.1387/RevPsicodidact.17133.

ÇAKIROĞLU, Ünal ve BAKİ, Adnan (2016). "**Ortaöğretim Matematik Dersinde Öğrenme Nesneleri Kullanımının Öğrencilerin Matematik Dersine Yönelik Tutumlarına Etkisi: Deneysel** Çalışma", Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama, 6(2), 135-153.

ÇIĞLIK, Hikmet ve BAYRAK, Mehtap (2015). **"Uzaktan Öğrenme ve Yapısalcı Yaklaşım"**, IJODE, 1(1): 87-102.

DANE, Arif, DUDU, Mustafa ve BALKI, Nihat (2009). **"Lise Öğrencilerinin Algılarına Göre Matematik Başarısını Olumsuz Yönde Etkileyen Faktörler"**, Erzincan Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi, 2(1), 17-35.

DEDE, Yüksel ve DURSUN, Şemsettin (2004). **"Öğrencilerin Matematik Başarısını Etkileyen Faktörler: Matematik Öğretmenlerinin Görüşleri Bakımından"**, Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 24(2), 217-233.

DENSCOMBE, Martyn (2007). The Good Research Guide, Open University Press ve McGraw-Hill Education, New York.

DUBAN, Nil ve ŞEN, Fatma Gül (2020). **"Sınıf Öğretmeni Adaylarının COVİD-PANDEMİ Pandemi Sürecine İlişkin Görüşleri"**, Turkish Studies, 15(4), 357-376. https://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.43653

DUMAN, Ayşegül (2006). İlköğretim Öğrencilerinin Matematik Başarısını Etkileyen Faktörlerin Öğrenciler ve Öğretmenler Açısından Değerlendirilmesi (Eskişehir İli Örneği), Osmangazi Üniversitesi (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Eskişehir.

DURAN, Ceran, SİDEKLİ, Sabri ve YORULMAZ, Alper (2018). **"İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Matematik Etkinliklerine Yönelik Tutumlarının İncelenmesi"**, Uluslararası Temel Eğitim Araştırmaları Dergisi, 2(1), 17-26.

EKİZ, Durmuş (2009). Bilimsel Araştırma Yöntemleri, Anı yayıncılık, Ankara.

ENGELBRECHT, Elmarie (2005). "**Adapting to Changing Expectations: Post-Graduate Students' Experience of an E-Learning Tax Program**", Computers ve Education, 45, 217–229.

ERDAL, E., HALAT, H. (2009). "Sınıf Öğretmenlerinin Matematik Dersinde Kullandıkları Ölçme Araçları ve Ölçme Araçları ile İlgili Bilgi Düzeyleri", XVI Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tokat.

FİDAN, Mustafa (2016). "**Uzaktan Eğitim Öğrencilerinin Uzaktan Eğitime Yönelik Tutumları ve Epistemolojik İnançları**", Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education) 31(3), 536-550.

GELBAL, Selahattin ve KELECİOĞLU, Hülya (2007). **"Öğretmenlerin Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri Hakkındaki Yeterlik Algıları ve Karşılaştıkları Sorunlar"**, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 33, 135-145.

GRANT, S. G, PETERSON, Penelope L., SHOJGREEN-DOWNER, Angela (1996). "**Learning to Teach Mathematics in the Context of System Reform**", American Educational Research Journal, 33(2), 509–541.

GU, Limin ve KRİSTOFFERSSON, Margaretta (2015). "**Swedish Lower Secondary School Teachers' Perceptions and Experiences Regarding Homework**", Universal Journal of Educational Research 3(4), 296-305.

GUNDERSON, Elizabeth A., RAMİREZ, Gerardo, LEVİNE, Susan C. ve BEİLOCK, Sian L. (2012). "**New Directions for Research on the Role of Parents and Teachers in the Development of Gender-Related Math Attitudes: Response to Commentaries**", Sex Roles, 66, 191–196. doi:10.1007/s11199-011-0100-8.

HALL, D. ve KNOX, J. (2009). "**Issues in The Education of TESOL Teachers by Distance Education**", Distance Education, 30(1), 63- 85. https://dx.doi.org/10.1080/01587910902845964.

HATISARU, V. ve Erbaş, A.K. (2012). "Matematik Eğitiminde Endüstri Meslek Liselerinde Yaşanan Sorunlar ve Çözüm Önerileri", http://kongre.nigde.edu.tr/ xufbmek/ dosyalar/ tam_metin/pdf/2255-14_05_2012-01_41_32.pdf, 21 Ekim 2020 tarihinde alınmıştır.

HİEBERT, James ve CARPENTER, Thomas P. (1992). "Learning and Teaching with Understanding", in D. A. Grouws (Ed.), Handbook of Research on Mathematics Teaching and Learning, (pp. 65–97), Macmillan, New York.

HORNBY, Garry ve LAFAELE, Rayleen (2011). **"Barriers to Parental İnvolvement in Education: An Explanatory Model"**, Educational Review, 63(1), 37-52.

İFLAZOĞLU, Ayten Uzman (2000). "**Küme Destekli Bireyselleştirme Tekniğinin Temel Eğitim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Matematik Başarısı ve Matematiğe İlişkin Tutumları Üzerindeki Etkisi"**, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 6(6), 159-172.

KARAHAN, Engin, BOZAN, Mehmet Arif ve AKÇAY, Ahmet Oğuz (2020). **"Sınıf Öğretmenliği Lisans Öğrencilerinin Pandemi Sürecindeki Çevrim İçi Öğrenme Deneyimlerinin İncelenmesi"**, Turkish Studies, 15(4), 201-214. https://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.44348

KARAKUŞ, Fatih (2010). **"Ortaöğretim Matematik Dersi Öğretim Programında Yer Alan Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımlarına Yönelik Öğretmen Görüşleri"**, Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 8(2), 457-488

KATİPOĞLU, Muhammet, EKEN, Zeynep ve KÖRBAY, Miray (2017). **"Matematik Öğretiminde Eğlence ve Mizah İçeren Karikatürlerin Kullanılmasının Öğrencilerin Matematik Başarısına ve Matematik Kaygısına Etkisi"**, Uluslararası Eğitim Bilim ve Teknoloji Dergisi, 3(1) , 32-45.

KAYHAN, Hüseyin (2013). **"Türkiye'deki Drama Ağırlıklı Matematik Öğretimi Çalışmaları Üzerine Bir Değerlendirme"**, Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 9(18), 97-120.

KAYIŞ, Ferhat (2020). **"Koronavirüs (Covid-Pandemi) Salgınının Konut Ve Çatılı İşyerleri Kiralarına Etkileri Üzerine Düşünceler"**, Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi, 7(4), 65-84.

KÜLEKÇİ AKYAVUZ, Ebru ve ÇAKIN, Murat (2020). "**Covid-Pandemi Salgınının Eğitime Etkisi Konusunda Okul Yöneticilerinin Görüşleri**", Turkish Studies, 15(4), 723-737. https://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.44140

LİNGEFJARD (2007). Mathematical modelling in teacher education- necessity or unnecessarily, W. Blum, P. L. Galbraith, H-W. Henn, and M. Niss (Yay. haz.). Modeling and Applications in Mathematics Education (Ss. 330-340), Springer, New York.

MEB (2005). İlköğretim Matematik Dersi (1–5) Öğretim Programı, Devlet Kitapları Müd. Bas. Evi. Ankara.

MEB (2009a). Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, İlköğretim Matematik Dersi Öğretim Programı (6.-8. Sınıflar), MEB Basımevi, Ankara.

MEB (2009b). Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, İlköğretim Matematik Dersi Öğretim Programı (9.-12. Sınıflar), MEB Basımevi, Ankara.

MEHRATRA, Chandra Mohan, HOLLİSTER. C. David ve MSGAHER, Lawrencw (2001). Distance Learning: Principles for Effective Design, Delivery, and Evaluation, Sage Publications, Londra.

MOORE, Michael ve KEARSLEY, Greg (2012). Distance Education: A System View Of Online Learning, Wadsworth, Canada

OECD. (2020). "Education Disrupted – Education Rebuilt: Some İnsights From PISA on The Availability and Use of Digital Tools for Learning- OECD Education and Skills Today", https://oecdedutoday.com/coronavirus-education-digital-tools-for-learning/, 21.01.2020.

ÖZER, Mahmut (2020a). "**Türkiye'de COVİD-PANDEMİ Salgını Sürecinde Millî Eğitim Bakanlığı Tarafından Atılan Politika Adımları**", Kastamonu Education Journal, XX(X), XXXX-XXXX. https://dx.doi.org/ 10.24106/kefdergi.722280.

ÖZER, Mahmut (2020b). "**Vocational Education and Training as "A Friend İn Need" During Coronavirus Pandemic in Turkey**", Bartın University Journal of Faculty of Education, 9(2), 1-7.

ÖZKAN, Sedat ve KARA, Ahmet (2016). "**Ortaokul 5. Sınıf Matematik Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar**", Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 15(57), 0-0.

POLAT, Seyat (2013). "**Origami ile Matematik Öğretimi**", Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 10(21), 15-27.

SARI, Tamer ve NAYIR, Funda (2020). "**Pandemi Dönemi Eğitim: Sorunlar ve Fırsatlar**", Turkish Studies, 15(4), 959-975. https://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.44335

SAYGILI, Seçil ve ERGEN, Gürkan (2016). **"A Comparison of The Effectiveness 3C's And Calculation Strategies İnstruction on Developing Fluency in Addition and Multiplication"**, Journal of Theory and Practice in Education, 12(6), 1337-1369.

SHİH, Pei Chun, MUÑOZ, Dolores ve SÁNCHEZ, Flor (2006). **"The Effect Of Previous Experience With İnformation And Communication Technologies On Performance İn A Web-Based Learning Program"**, Computers in Human Behavior, 22(6), 962-970. https://dx.doi.org/10.1016/j.chb.2004.03.016.

SİREM, Özgür ve BAŞ, Özlem (2020). **"Okuma güçlüğü olan ilkokul öğrencilerinin Covid-Pandemi sürecinde uzaktan eğitim deneyimleri"**, Turkish Studies, 15(4), 993-1009. https://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.43346.

STİGLER, James W, GONZALES, Patrick, KAWANAKA, Takako, KNOLL, Steffen, SERRANO, Ana. (1999). **"The Timss Videotape Classroom Study: Methods and Findings from an Exploratory Research Project on Eighth-Grade Mathematics İnstruction in Germany, Japan, and The United States"**, Education Statistics Quarterly, 1(2).

ŞEN, Mehmet Akif (2020). "**Koronavirüs (Covid-Pandemi) Salgınının Türkiye'de Ki Yemek Firmalarında Oluşturduğu Etkinin Belirlenmesi Üzerine Bir Araştırma**", Afet ve Risk Dergisi, 3(1), 89-100.

ŞENTÜRK, Fatma ve İKİKARDEŞ, Yıldız Nazlı (2011). **"Öğrenme ve Öğretme Stillerinin 7. Sınıf Öğrencilerinin Matematik Başarısı Üzerine Etkisi"**, Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi, 5(1), 250-276.

ŞİMŞEK, Nurettin (2002). "**Teknoloji Destekli Eşitlik Açıköğretimde Daralmayı Gerektirir mi?",** Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 34(1–2), 71–75.

Titchen, A. ve Hobson, D. (2005). Phenomenology. B. Somekh, C. Lewin (Edit.), Research Methods in The Social Sciences (121-130), SAGE Publications, İngiltere.

TURNER, Sherri, L. STEWARD, Jason, C. ve LAPAN Richard, T. (2004). "**Family Factors Associated With Six-Grade Adolescents' Maths and Science Career Interests**", The Career Development Quarterly, 53, 41-52.

UBUZ, Behiye (1999). "**10. ve 11. Sınıf Öğrencilerinin Temel Geometri Konularındaki Hataları Ve Kavram Yanılgıları (10th and 11th Grade Students Errors and Misconceptions on Basic Geometry)**", Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 16-17, 95-104.

Url-1, (2020). www.eba.gov.tr, 06 Haziran 2020.

URSİNİ, Sonia ve SANCHEZ, Gabriel (2008). "**Gender, Technology and Attitude Towards Mathematics: A Comparative Longitudinal Study with Mexican Students**", ZDM Mathematics Education, 40, 559–577. doi:10.1007/s11858-008-0120-1.

UYANGÖR, Sevinç Mert ve ECE, Denizhan Karaca (2010). **"The Attitude Prospective Mathematics Teachers Towards İnstructional Technologies and Material Development Course"**, The Turkish Online Journal of Educational Technology, 9(1), 213-220.

ÜNLÜ, Erdoğan (2007). **"İlköğretim Okullarındaki Üçüncü, Dördüncü ve Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Matematik Dersine Yönelik Tutum ve İlgilerinin Belirlenmesi"**, Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 19, 129-148.

VAN DE WALLE, John A (2007). Elementary and Middle School Mathematics: Teaching Developmentally (6thed.), Pearson /Allyn and Bacon, Boston.

VİNER, Russell, M, RUSSELL, Simon J, CROKER, Helen, PACKER, Jessica, WARD, Joseph, STANSFİELD, Claire, MYTTON, Oliver, BONELL, Chris & BOOY, Robert (2020). **"School Closure and Management Practices During Coronavirus Outbreaks İncluding COVİD-PANDEMİ: A Rapid Systematic Review"**, Review, 4(5), 397-404.

YAĞCI, Esed ve ARSEVEN, Ayla (2010). "Gerçekçi Matematik Öğretimi Yaklaşımı", International Conference on New Trends in Education and Their Implications, 11-13 November, Antalya, Turkey.

YANG, Xiaozhe (2020). "**Teachers' Perceptions of Large-Scale Online Teaching as an Epidemic Prevention and Control Strategy in China**", *ECNU Review of Education*, 1-6. https://dx.doi.org/ 10.1177/2096531120922244.

YAZLIK, Derya Özlem (2018). **"Öğretmenlerin Matematik Öğretiminde Somut Öğretim Materyali Kullanımına Yönelik Görüşleri"**, OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi, 8 (15) , 775-805, doi. 10.26466/opus.417200

YILDIRIM, Ali ve ŞİMŞEK, Hasan (2013). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri, Seçkin Yayıncılık, Ankara.

YOLCU, H. H. (2015). "**Harmanlanmış (Karma) Öğrenme Ve Uygulama Esasları"** The Journal of Academic Social Science Studies-JASSS, 33, 255-260.

YOLCU, H. H. (2020). "**Sınıf Öğretmeni Adaylarının Uzaktan Eğitim Deneyimleri**" Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi, 6(4), 237-250.

YURTBAKAN, Ergün ve AKYILDIZ, Salih (2020). "**Sınıf Öğretmenleri, İlkokul Öğrencileri Ve Ebeveynlerin Covid-Pandemi İzolasyon Döneminde Uygulanan Uzaktan Eğitim Faaliyetleri Hakkındaki Görüşleri**", Turkish Studies, 15(6), 949-977. https://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.43780

YURTBAKAN, Ergün, AYDOĞDU-İSKENDEROĞLU, Tuba ve SESLİ, Eda (2016). **"Öğrencilerin Matematik Dersindeki Başarılarını Arttırma Yolları Konusunda Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri"**, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 35(2), 101-119. doi: 10.7822/omuefd.35.2.7

https://p4mriunpat.files.wordpress.com/2011/10/the-philosophy-of-mathematics-education-studies-in-mathematicseducation.pdf, "The Philosophy of Mathematics Education", ERNEST, 21.10.2020

MİLLÎ EĞİTİM ● Cilt: 51 ● Bahar/2022 ● Sayı: 234, (1755-1780)

KORONAVİRÜS SALGINI DÖNEMİNDE CANLI DERSLER: VELİ GÖRÜŞLERİYLE İLGİLİ BİR İNCELEME

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Güler KARAMAN[1], Süleyman Sadi SEFEROĞLU[2]

1 Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü, guleronay@gmail.com, ORCID: 0000-0002-9028-964X.

2 Prof. Dr., Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü, sadi@hacettepe.edu.tr, ORCID: 0000-0002-5010-484X.

Geliş Tarihi: 10.02.2021 **Kabul Tarihi:** 08.07.2021 **DOI:** 10.37669 milliegitim.877869

Öz: Bu çalışmada, Covid-19 salgını sürecinde okulların kapanmasıyla başlayan uzaktan eğitimin canlı derslerle yürütülmesinde ilkokul velilerinin yaşadığı sorunları ortaya koymak için betimsel bir araştırma yapılması amaçlanmıştır. Bu doğrultuda, 2019-2020 eğitim-öğretim yılındaki 313 ilkokul velisine çevrimiçi ortamda anket uygulanmıştır. Araştırma sonucunda velilerin çocuklarının canlı derse katıldıkları bilişim teknolojisi araçlarının donanımsal özelliklerinin ve internet bağlantısının iyi olduğu ancak buna rağmen canlı ders saatinde EBA'ya bağlantı sorunları yaşadıklarından dolayı EBA canlı ders uygulamasının alt yapısının yetersiz olduğu sonucuna varılmıştır. Veliler canlı ders sürecinde çocukların öğretim süreçlerine; öğretim ortamının hazırlanması, öğrenci motivasyonunu artırma, ödev yapımı ve kontrolünü sağlama, yapılan ödevlerle ilgili öğretmene dönüt verme olarak katkı sağlamaktadırlar. Velilerin %36,1'inin canlı dersler sırasında teknik anlamda sorun yaşadıkları; teknik sorun olarak da en fazla bağlantı sorunu/altyapı eksikliği sorunu yaşadıkları sonucuna varılmıştır. Velilerin %29.1'inin yönetimsel kaynaklı sorun yaşadığı; yönetimsel kaynaklı sorun olarak en fazla ders saati ve sayısının az olması, canlı ders veren öğretmenin süreç için hazır olmayışı ve isteksizliği ile canlı ders esnasında yaşanan iletişim eksikliğini dile getirmişlerdir. Velilerin 30.7'sinin canlı dersin en fazla sosyal etkileşim yanını sevdikleri; %35.8'inin planlama ve uygulama sorunlarını ise sevmedikleri belirlenmiştir. Bu bilgiler ışığında; velilere EBA canlı ders için sağlanan ücretsiz internetin diğer uzaktan eğitim platformlarını da kapsayacak şekilde genişletilmesi, canlı ders sürecinin sadece okul değil veli tarafından da dikkatlice yürütülmesi önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: canlı ders, uzaktan eğitim, çevrimiçi öğrenme.

LIVE LESSONS DURING THE CORONAVIRUS OUTBREAK: A REVIEW OF PARENTS' VIEWS

Abstract:

In this study, it is aimed to conduct a descriptive research to reveal the problems experienced by primary school parents in the conduct of distance education with live lessons, which started with the closure of schools during the Covid-19 epidemic. In this direction, an online questionnaire was applied to 313 primary school parents in the 2019-2020 academic year. As a result of the research, it was concluded that the hardware features and internet connection of the information technology tools in which the children of the parents attend the live lesson are good, however, the infrastructure of the EBA live lesson application is insufficient because they have problems connecting to the EBA during the live lesson.Parents contribute to the teaching processes of their children during live lesson by preparing the teaching environment, increasing student motivation, making and controlling homework, and giving feedback to the teacher about the homework. It was concluded that the parents had technical problems during live lessons, and as technical problems, they experienced connection problems/ lack of infrastructure problems the most. 29.1% of the parents expressed that they had administrative problems, and as administrative problems, they stated the low numbers of lessons and lesson hours, the unpreparedness and unwillingness of the teacher who gives live lessons, and the lack of communication during a live lesson the most. It was determined that 30.7% of the parents liked the social interaction aspect of live lessons the most while 35.8% of them did not like the planning and implementation problems. In the light of this information, it is recommended that the free internet provided to parents for EBA live lessons be expanded to include other distance education platforms, and that the live lesson process should be carried out carefully not only by the school but also by the parents.

Keywords: Live lesson, distance education, online learning

1. Giriş

İlk kez Aralık 2019'da Çin'in Hubei eyaleti Wuhan kentinde ortaya çıkıp tüm dünyayı etkisi altına alan ve Dünya Sağlık Örgütü (WHO) tarafından 30 Ocak 2020 tarihinde uluslararası kamu sağlığı acil durumu, 11 Mart 2020 tarihinde ise pandemi (evrensel salgın hastalık) olarak ilan edilen COVID-19, hayatımızın her alanını olumsuz etkilediği gibi eğitim alanını da derinden etkilemiştir. Bulaşıcılığı yüksek olan COVID-19 pandemisi, dünya genelinde bir panik ve tedirginlik oluşturmuş, siyasi otori-

teler COVID-19 enfeksiyonunun hızını yavaşlatmak için ilk olarak uçuş yasakları ve sosyal mesafe önlemleri ve bazı ülkelerde sokağa çıkma yasağı önlemlerini almıştır (OECD, 2020). Pandemi dünyanın her yerinde milyonlarca öğrenci, öğretmen ve velinin hayatını derinden etkilemiştir (Hopegood; 2020; OECD, 2020; UNESCO, 2020). Birçok ülke "evde kalın" çağrısı ile birlikte pandeminin yayılmasını kontrol altına almak için eğitim kurumlarını geçici süre kapatıp, bunun yerine öğrencilerin uzaktan eğitim almalarını sağlamışlardır. 4 Mart 2020 tarihi itibarıyla, üç farklı kıtadan 22 ülkeyi kapsayan bu kapanmalar dünya genelinde 290,5 milyon öğrenciyi yani dünya öğrenci nüfusunun % 90'ından fazlasını etkilemiştir (UNESCO, 2020). Birleşmiş Milletler'e göre ise, şu anda dünya çapında 770 milyondan fazla öğrenci ilk ve ortaöğretim düzeyinde okul ile üniversitelerin kapanmasından etkilenmiştir (Zhong, 2020). UNESCO, ülkeledeki okul kapanmalarının etkisini azaltma ve uzaktan öğrenme yoluyla herkes için eğitimin sürekliliğini sağlama çabalarına destek vermektedir.

Dünyada çeşitli ülkelerin yanı sıra ülkemizde de 11 Mart 2020 tarihi itibari ile görülmeye başlanan COVID-19 salgını nedeniyle eğitim kurumlarının geçici olarak kapatılmasına karar verilmiş, Milli Eğitim Bakanlığı 23 Mart 2020'de etkin bir uzaktan eğitim sistemi olan Eğitim Bilişim Ağı'nın altyapısını daha da güçlendirmiş Türkiye Radyo Televizyon Kurumu (TRT) işbirliği ile ulusal düzeyde televizyon ve dijital eğitim platformu olarak öğrencilere eğitim ve öğretim hizmeti sunmaya çalışmıştır (Dilekçi & Limon, 2020). Ayrıca üniversite öğrencileri ve eğitimcileri adına Yüksek Öğretim Kurumu Başkanlığı (YÖK) örgün eğitime ara verilmesi ve tüm eğitimlerin çevrimiçi platformlar üzerinden yapılması kararı almıştır. Hızla gerçekleşen pandemi sebebiyle üniversite, lise, ortaokul, ilkokul ve hatta okulöncesi öğrencileri ve eğitimcileri EBA Canlı Ders, Zoom, Cisco Webex, Bigbluebutton, Google Meet, Hangout ve Skype gibi çevrimiçi video konferans uygulamaları ile canlı ders yapmaya başlamışlardır. Ekran veya sunum paylaşılabilen, tüm katılımcıların görüntülü (video) ve sesli iletişim kurabildikleri bu uygulamalar bu duruma hazırlıksız yakalanan eğitimcilerin bir anda ilgi odağı olmuştur.

Uzaktan eğitim, farklı ortamlarda bulunan öğrenci ve öğretmenlerin, öğrenme ve öğretme faaliyetlerini, iletişim teknolojileri ve posta hizmetleri ile gerçekleştirdikleri bir eğitim sistemi modelini ifade eder (İşman, 1998). Uzaktan eğitimin gelişiminde üç farklı kuşak bulunmaktadır (Jones, 2005). İlk iki kuşakta etkileşim oldukça sınırlıdır veya öğrenci-öğrenci ve öğrenci-öğretmen etkileşimi neredeyse yok gibidir. İnteraktif eğitim olarak da bilinen üçüncü kuşak ise bilgisayar yoluyla iletişim ses ve video konferansların kullanıldığı, iletişim ve öğrenmenin sosyal bir süreç olarak kabul edildiği kuşaktır (Tuncer & Taşpınar, 2008). Uzaktan eğitim uygulamaları günümüzde genellikle çevrimiçi öğrenme olarak yürütülmektedir. Aynı çalışmada araştırmacılar; uzaktan eğitimde karşılaşılan sorunları "öğrenci özelliklerinden kaynaklanan, kurumsal, mali ve öğretmen niteliğinden kaynaklanan sorunlar" olarak dört başlık altında değerlendirmişlerdir.

Pandeminin hızla yayılması, önlem olarak okulların kapanması, bu olağan üstü duruma hazırlıksız yakalanan eğitimcilerin uzaktan eğitime zorunlu geçiş yapmaları en çok öğretmen, öğrenci ve ailelerinin yeni duruma hızlı bir uyum sağlamalarını gerektirmiştir. Bu süreçte ortaya çıkan aksaklıklar, eğitim sistemi içinde var olan farklılıkların yanı sıra doğal yaşam ortamlarını da etkilemektedir. UNESCO'ya göre uzaktan eğitim sürecinde yaşanan onüç sorundan birisi uzaktan eğitim ve evde eğitim için hazırlıksız yakalanan veliler olduğu anlaşılmaktadır (UNESCO, 2020). Bu süreçte, velilerden genellikle evde çocukların öğrenmesini kolaylaştırmaları istenir. Ancak veliler bu görevi yerine getirme sürecinde çeşitli zorluklar yaşayabilirler. Bu doğrultuda velilerin yaşadıkları sorunların incelenmesinin uzaktan eğitim ve evde eğitim sürecini iyileştirme çalışmaları açısından önemli katkılar getireceği söylenebilir.

Bu bağlamda Covid-19 pandemisi boyunca gerçekleştirilen uzaktan eğitim sürecinde ilkokul öğrencileri velilerinin canlı ders ile ilgili yaşadıkları sorunlar bu araştırmanın problem durumunu oluşturmaktadır.

1.1. Araştırmanın Amacı ve Önemi

Covid-19 pandemi süreci olağanüstü haller için küresel olarak eğitim sistemlerinin buna hazırlıklı olmadığını göstermiştir (UNESCO, 2020c). Hazırlıksız yakalanan eğitimciler, öğrenciler ve veliler bu olağan üstü duruma hızlıca uyum sağlamak zorunda kalmıştır. İlkokuldan lisansüstü düzeye kadar her yaş grubundan öğrenciler özel ya da devlet okulu farketmeksizin canlı derslerle eğitim görmeye başlamıştır. İlkokul öğrencilerinin daha önce hiç karşılaşmadıkları, yabancı oldukları bu eğitim yöntemine uyum sağlamalarında en büyük yardımcıları ise velileridir. Ancak araştırma sonuçlarından hareketle velilerin dijital becerilerinin genellikle yeterli düzeyde olmadığı söylenebilir (Çepni vd.,2014; Dinçer, 2012). Bu nedenle bu araştırmada ilkokul öğrenci velilerinin canlı ders sürecinde yaşadıkları sorunlar ele alınmıştır. Ayrıca pandemi nedeniyle hızla uyum sağlamaya çalışılarak geçilen yaygın çevrimiçi öğrenme deneyiminden çıkarılacak olan sonuçların, küresel anlamda çevrimiçi öğrenmenin geliştirilmesine hizmet edeceği düşünülmektedir. Palloff & Pratt (2007) bir uzaktan eğitim programının oluşturulmasına yönelik iyi bir planlama ve öngörü sürecinin önemini vurgulamaktadır. Bir programın oluşturulması sürecinde iyi bir planlama ve öngörü sürecinin sağlanabilmesi için yaşanabilecek olası sorunların bilinerek bu doğrultuda gerekli önlemlerin alınması önem arzetmektedir. Bu çalışma bu açıdan uzaktan eğitim hizmeti sunmaya niyetli kurumlara planlama süreci için bir kaynak olabilecektir. Öte yandan, veliler bu süreçte öğrenciyle birlikte derslere katılmalı, öğretmen rehberliği ile öğrenciyi süreç içerisinde takip etmeli (Aslanargun, 2007; Erdem & Şimşek, 2009), öğrenci için uygun bir öğrenme ortamı (MEB TTKB, 2008a) hazırlamalıdır. Kısaca canlı ders sürecinde velinin destek ve katılımı; eğitim programının uygulanabilmesinde olumlu yönde katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Velisinin desteği olmadan ilkokul öğrencileri için canlı ders süreci çok zor geçebilir. Öte yandan, velilerin canlı derslerle öğretime olan inancı canlı derslerin etkililiğini de artırabilir. Ülkemizde yapılan uzaktan eğitimle ilgili ça-

lışmalara bakıldığında öğrenci ve öğretmene odaklı pek çok çalışma yapılmışken (bkz. Bayburtlu, 2020; Keskin & Derya, 2020; Sirem & Baş, 2020), velilerin yaşadığı sorunları ortaya koyan herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Hâlbuki yukarıda da belirtildiği gibi veliler de sürecin önemli bir paydaşı olduğundan, onların yaşadığı sorunların ve süreçle ilgili görüşlerinin ortaya konması uygulanmakta olan uzaktan eğitim sürecinin etkili ve verimli bir şekilde yürütülmesi için oldukça önemli olduğu düşünülmektedir. Buradan hareketle, bu araştırmanın amacı, canlı ders ile ilgili ilkokul velilerinin yaşadığı sorunları ve süreçle ilgili değerlendirmelerini ortaya koymaktır. Bu amaç doğrultusunda çalışmada aşağıda belirlenen araştırma sorularına cevap aranmıştır:

- Velilerin canlı derslerle ilgili yaşadığı sorunlar nelerdir?
- Veliler çocukların öğretim süreçlerine nasıl katkı sağlamaktadırlar?
- Velilerin canlı derslerle ilgili değerlendirmeleri nelerdir?

2. Yöntem

Bu çalışma, betimsel bir tarama (survey) çalışmadır. Tarama yöntemi geçmişteki veya halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan bir araştırma yaklaşımıdır (Karasar, 2000). Geniş gruplar üzerinde yürütülür ve gruptaki bireylerin bir olgu ve olayla ilgili görüşleri, tutumları alınarak, olgu ve olaylar betimlenmeye çalışılır (Karakaya, 2012). Bu çalışma, ilkokul velilerinin canlı derslerde yaşadığı sorunlarla ilgili varolan durumu ortaya koymaya yönelik olduğu için yöntemi tarama olarak belirlenmiştir.

2.1. Çalışma Grubu

Araştırmanın evrenini 2019-2020 eğitim- öğretim yılındaki ilkokul öğrencilerinin velileri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemine göre anket formlarının çevrimiçi ortamda paylaşılması yoluyla belirlenen ve araştırmaya katılmak için gönüllü olan 313 veli oluşturmaktadır. Çevrimiçi ortamda Google Form aracılığıyla 313 veli tarafından doldurulan anketin tümü kullanılabilir durumda bulunduğundan toplam 313 anket analizlere dâhil edilmiştir. Çalışma grubunun demografik özellikleri aşağıdaki tablolarda yer almaktadır (Tablo1, Tablo 2, Tablo 3, Tablo 4, Tablo 5 ve Tablo 6).

Çalışma grubunun cinsiyet/ yaş dağılımları aşağıda yer alan Tablo 1'deki gibidir:

Tablo 1: Çalışma Grubunun Demografik Bilgilerinin Dağılımı – Cinsiyet /Yaş Dağılımı

Cinsiyet	Yaş Aralığı	f	%
Kadın	30 yaş ve altı	17	6.5
	31-35	62	23.7
	36-40	103	39.3
	41-45	52	19.8
	46 ve üstü	28	10.7
	Toplam	262	100
Erkek	30 yaş ve altı	0	0
	31-35	6	11.8
	36-40	19	37.2
	41-45	11	21.6
	46 ve üstü	15	29.4
	Toplam	51	100

Çalışma grubunun demografik özelliklerinin yer aldığı Tablo 1'e bakıldığında velilerin yarıdan fazlasının (%86.7) kadın, büyük çoğunluğun 36-40 yaş aralığında (%83.8) olduğu görülmüştür.

Tablo 2'de çalışma grubunun eğitim durumu dağılımları görülmektedir:

Tablo 2: Çalışma Grubunun Demografik Bilgilerinin Dağılımı – Eğitim Durumu Dağılımı

Eğitim Durumu	f	%
İlköğretim	40	12.8
Lise	94	30
Önlisans	32	10.2
Lisans	112	35.8
Lisansüstü	35	11.2
Toplam	313	100

Velilerin Eğitim Durumlarının dağılımını gösteren Tablo 2'ye bakıldığında, katılımcı velilerin en fazla lisans mezunu olduğu görülmüştür (% 35.8).

Çalışma grubunun meslek dağılımları Tablo3'teki gibidir:

Tablo 3: Çalışma Grubunun Demografik Bilgilerinin Dağılımı – Meslek Dağılımı

Meslek	**f**	**%**
Öğretmen	70	22.4
Sağlık Personeli	26	8.3
Memur	21	6.7
Mühendis/Mimar	11	3.5
Emekli	8	2.6
Bankacı	3	1
Esnaf	16	5.1
Polis	2	0.6
Çalışmıyor	118	37.7
Diğer	38	12.1
Toplam	313	100

Tablo 3 'e bakıldığında, çalışma grubunda yer alan velilerin en fazla öğretmen (%22.4) olduğu ve %37.7'sinin çalışmadığı görülmüştür.

Çalışma grubunun hanedeki çocuk sayısı dağılımları Tablo 4'teki gibidir:

Tablo 4: Çalışma Grubunun Demografik Bilgilerinin Dağılımı – Hanedeki Çocuk Sayısı Dağılımı

Hanedeki Çocuk Sayısı	**f**	**%**
1	58	18.5
2	186	59.4
3	50	16
4 ve üstü	9	6.1
Toplam	313	100

Tablo 4'te yer alan verilere bakıldığında, velilerin çoğunun iki çocuk sahibi olduğu görülmektedir (%59.4).

Çalışma grubunun hanede canlı ders alan çocuk sayısı dağılımları Tablo 5'teki gibidir:

Tablo 5: Çalışma Grubunun Demografik Bilgilerinin Dağılımı – Hanede Canlı Ders Alan Çocuk Sayısı Dağılımı

Hanedeki Canlı Ders Alan Çocuk Sayısı	**f**	**%**
1	185	59.1
2	110	35.1
3	15	4.8
4 ve üstü	3	1.0
Toplam	313	100

Tablo 5'de yer alan verilere bakıldığında, canlı ders alan çocuk sayısının ise daha çok tek çocuk olduğu görülmektedir (%59.1).

Çalışma grubunun çocuğunun okuduğu okul türü dağılımları Tablo 6'daki gibidir:

Tablo 6: Çalışma Grubunun Demografik Bilgilerinin Dağılımı – Çocuğun Okuduğu Okul Türü Dağılımı

Çocuğun Okuduğu Okul Türü	**f**	**%**
Devlet okulu	205	65.5
Özel okul	108	34.5
Toplam	313	100.0

Tablo 6'da yer alan verilere bakıldığında, velilerin %65.5'inin çocuklarının devlet okulunda okuduğu görülmüştür.

2.2. Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilmiş bir anket kullanılmıştır. Anket maddeleri oluşturulurken biçim ve içerik açısından alanyazından yararlanılmıştır (Bilgiç & Tüzün, 2015; Çelen, Çelik & Seferoğlu, 2011; Durak, 2017; Tuncer & Taşpınar, 2008). Anket formunun hazırlanması sürecinde öncelikle oluşturulan madde havuzu dil ve anlatım açısından gözden geçirilmiştir. Anket formu daha sonra birkaç dil, ölçme ve değerlendirme ile BÖTE alan uzmanlarının görüşüne sunulmuştur. Uzmanlardan, anket maddelerinde kullanılan dilin anlaşılabilirliği ve ayrıca kapsam geçerliliğiyle ilgili geri bildirimler gelmiştir. Yapılan öneriler doğrultusunda bazı maddelerde yazım düzeltmeleri yapılmıştır. Ayrıca bazı maddeler çıkarılarak ve bazı yeni maddeler eklenerek anket düzenlenmiştir. Araştırmacılar tarafından iki veli ile anketin pilot uygulaması yapılmış ve anket soruları ile ilgili gerekli düzenlemeler yapılarak ankete son hali verilmiştir.

Hazırlanan anket üç bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde, kişisel bilgileri belirlemeyi amaçlayan demografik sorular yer almaktadır. İkinci bölümde velilerin canlı ders uygulamaları ile ilgili düşüncelerinin alındığı beşli likert tipi (hiç katılmıyorum, kısmen katılmıyorum, orta düzeyde katılıyorum, kısmen katılıyorum, tamamen katılıyorum) sorular sorulmuştur. Son bölümde ise velilerin yaşadıkları sorunları belirlemeye yönelik açık uçlu sorular bulunmaktadır.

2.3. Verilerin Toplanması ve Analizi

Anket, kolay ve maddi imkâları fazla zorlamadan bilgileri doğrudan doğruya toplamaya da elverişli bir tekniktir. Araştırma verileri 2019-2020 Eğitim-Öğretim yılında toplanmıştır. Veri toplama amacıyla oluşturulan anketin bağlantısı çevrimiçi ortamda ilkokul velileriyle Google Form aracılığıyla paylaşılmış, belirli aralıklarla hatırlatmalar yapılmıştır. Veri toplama süreci 15 Ağustos 2020 tarihinde başlamış ve 30 Ağustos 2020 tarihinde sona ermiştir. Verilerin çözümlenmesinde araştırmanın amacına uygun olarak kapalı uçlu sorularda yüzde, frekans hesabı kullanılmıştır. Ayrıca açık uçlu soruların veri analizinde içerik analizi yapılmıştır. İçerik analizi yoluyla verileri tanımlama ve verilerin içinde saklı gerçekleri ortaya çıkarmak amaçlanmaktadır (Gülbahar & Alper, 2009). İçerik analizinde, dokümanlardan elde edilen nitel araştırma verilerinin işlenmesi, verilerin kodlanması, temaların bulunması, kodların ve temaların düzenlenmesi, bulguların tanımlanması ve yorumlanması şeklinde dört aşama bulunmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2006). Bu çalışmada da, ilk aşamada anketin açık uçlu sorularından dikkatlice kodlamalar yapılmış ve temalar elde edilmiştir. Sonrasında veriler temalara göre kategorilere ayrılmış ve uygun olduğu durumlarda veriler sayısal hale getirilerek sunulmuştur. Son olarak, elde edilen bulgular yorumlanmıştır.

3. Bulgular

Çalışmanın bulguları araştırma soruları temel alınacak şekilde sunulmuştur.

3.1. Velilerin Canlı Derslerle İlgili Yaşadığı Sorunlar

3.1.1. Velilerin Sahip Olduğu Teknik Bilgiler

Velilerin teknik kullanım bilgilerinin sorulduğu sorulara verdiği yanıtların dağılımı yüzde ve frekans olarak aşağıda Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7: İlkokul Velilerinin Sahip Olduğu Teknik Bilgi Düzeyleri

Velilerin Sahip Olduğu Teknik Bilgiler	Hiç Yok		Çok Kötü		Kötü		Biraz İyi		İyi		Çok İyi	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Çeşitli iletişim araçlarını kullanabilme durumu	14	4.5	3	0.9	19	6.1	55	17.6	104	33.2	118	37.7
Bilgisayarda temel işlemleri yapmak için gerekli becerilere sahiplik düzeyi	21	6.7	4	1.3	26	8.3	72	23	95	30.4	95	30.4
Canlı ders deneyim düzeyi	35	11.2	5	1.6	21	6.7	68	21.7	100	31.9	84	26.9

Tablo 7'de yer alan verilere göre velilerin %37.7'sinin çeşitli iletişim araçlarını kullanabilme durumunun çok iyi olduğu, %30.4'ünün bilgisayarda temel işlemleri yapmak için gerekli becerilere sahiplik düzeyinin çok iyi ve yine aynı madde için %30.4'ünün iyi olduğu ve %31.9'unun canlı ders deneyim düzeyinin iyi olduğu belirlenmiştir. Tablo 7'ye göre her on veliden altısının iyi ve çok iyi düzeyde teknik bilgiye sahip olduğu görülmektedir.

3.1.2. Velilerin Sahip Olduğu Teknik Altyapı

Velilerin sahip olduğu teknik altyapı bilgilerinin sorulduğu sorulara verdiği yanıtların dağılımı yüzde ve frekans olarak aşağıda Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8: İlkokul Velilerinin Sahip Olduğu Teknik Altyapı

Velilerin Sahip Olduğu Teknik Bilgiler	Hiç Yok		Çok Kötü		Kötü		Biraz İyi		İyi		Çok İyi	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Canlı derse bağlanmak için kullanılan İnternet bağlantısının durumu	11	3.5	8	2.6	31	9.9	73	23.3	104	33.2	86	27.5
Canlı dersler için kullanılan bilişim teknolojisi aracının (bilgisayar, telefon, vb.) durumu	12	3.8	4	1.3	31	9.9	60	19.2	97	31	109	34.8
Canlı dersler için kullanılan bilişim teknolojisi aracının kamera durumu	19	6.1	8	2.6	24	7.7	55	17.6	107	34.1	100	31.9
Canlı dersler için kullanılan bilişim teknolojisi aracının ses durumu	20	6.4	6	1.9	24	7.7	61	19.5	99	31.6	103	32.9

Tablo 8'de yer alan verilere göre velilerin %33.2'sinin canlı derse bağlanmak için kullanılan İnternet bağlantısının durumunun iyi olduğu, %34.8'inin canlı dersler için kullanılan bilişim teknolojisi aracının (bilgisayar, telefon, vb.) durumunun çok iyi olduğu, %34.1'inin canlı dersler için kullanılan bilişim teknolojisi aracının kamera durumunun iyi olduğu ve %32.9'unun canlı dersler için kullanılan bilişim teknolojisi aracının ses durumunun çok iyi olduğu belirlenmiştir. Araştırmaya katılan velilerin yarıdan fazlasının canlı ders için kullanılan bilişim teknolojisi aleti ile ses ve kamera durumunun ve canlı derse bağlanmak için kullandıkları internet bağlantısının iyi ve çok iyi olduğunu belirttikleri gözlemlenmiştir. Sekiz veliden birinin canlı ders deneyiminin hiç olmaması dikkat çekici bir durumdur.

Çocuğun canlı derse katıldığı bilişim teknolojileri aracının ve internet bağlantı türünün sorulduğu sorulara velilerin verdiği yanıtların dağılımı yüzde ve frekans olarak aşağıda Tablo 9 ve Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 9: Çocuğunuzun Derse Katıldığı Bilişim Teknolojileri Aracı

Çocuğunuzun Derse Katıldığı Bilişim Teknolojileri Aracı	**f**	**%**
Bilgisayar	208	66.5
Telefon	195	62.3
Tablet	85	27.2

Tablo 9'a bakıldığında velilerin en çok çocuklarının canlı derse bilgisayar (%66.5) ile katıldığını söylediği görülmektedir. Daha sonra ise sırayla telefon (%62.3), tablet (27.2) kullanmışlardır.

Tablo 10: İnternet Bağlantı Türü

İnternet Bağlantı Türü	**f**	**%**
Sabit İnternet (Kotasız)	226	72.2
Mobil İnternet	44	14.1
Sabit İnternet (Kotalı)	43	13.7

Tablo 10'a bakıldığında velilerin en çok kotasız sabit internet (%72.2) bağlantısına sahip oldukları görülmektedir. Daha sonra ise sırayla mobil internet (%14.1), kotalı sabit internet (13.7) bağlantısı kullanmışlardır.

3.1.3. Öğrenci İle İlgili Bilgiler

Çocuğun canlı derse katıldığında onunla ilgilenen kişinin sorulduğu soruya velilerin verdiği yanıtların dağılımı yüzde ve frekans olarak aşağıda Tablo 11'da verilmiştir.

Tablo 11: Canlı Derste Öğrenciyle İlgilenen Kişi

Öğrenciyle İlgilenen Kişi	**f**	**%**
Anne	184	59.4
Anne ve Baba	90	29.0
Baba	17	5.5
Kendisi	8	2.6
Dede, anneanne vb.	8	2.6
Abla, Ağabey vb.	4	1.7
Canlı derse katılmıyor	2	0.6

Canlı ders sürecinde öğrenci ile en çok annenin ilgilendiği görülmüştür (%59.4). Daha sonra sırasıyla anne ve baba (%29) ve babanın (%5.5) ilgilendiği; iki öğrencinin canlı ders sürecine katılmadığı, sekiz öğrencinin ise ders sürecini tek başına götürdüğü belirlenmiştir.

Çocuğun canlı dersleri günlük takip ettiği sürenin sorulduğu soruya velilerin verdiği yanıtların dağılımı yüzde ve frekans olarak aşağıda Tablo 12'de verilmiştir.

Tablo 12: Çocuğun Canlı Dersleri Günlük Takip Süresi

Günlük Takip Süresi	**f**	**%**
1 saat ve daha az	116	37.1
2 saat	97	31
3 saat	68	21.7
4 saat ve daha fazla	32	10.2

Tablo 12'ye bakıldığında en çok canlı ders süresinin günlük 1 saat ve daha az olduğu (%37.1) görülmüştür.

Çocuğun canlı derslere bağlandığı mekânın sorulduğu soruya velilerin verdiği yanıtların dağılımı yüzde ve frekans olarak aşağıda Tablo 13'de verilmiştir.

Tablo 13: Çocuğun Çoğunlukla Canlı Derse Bağlandığı Yer

Canlı Derse Bağlanılan Yer	**f**	**%**
Odası	198	63.3
Ortak Kullanım Alanı (salon, oturma odası vb.)	115	36.7

Tablo 12 ve Tablo 13'e bakıldığında en çok canlı ders süresinin günlük 1 saat ve daha az olduğu (%37.1) ve çocukların yarıdan fazlasının odasından canlı derslere katıldığı (%63.3) görülmüştür.

Çocuğun canlı ders sürecinde verilen ödevlere ayırdığı sürenin sorulduğu soruya velilerin verdiği yanıtların dağılımı yüzde ve frekans olarak aşağıda Tablo 14'de verilmiştir.

Tablo 14: Canlı Ders Sürecinde Verilen Ödevlere Çocuğun Ayırdığı Vakit

Ödev Süresi	**f**	**%**
1 saat ve daha az	189	60.4
2 saat	89	28.4
3 saat	22	7
4 saat ve daha fazla	13	4.2

Tablo 14'e göre çocukların %60.4'ünün canlı ders sürecinde verilen ödevlere 1 saat ve daha az zaman ayırdıklarını söylemişlerdir.

Çocuğun canlı dersleri takip sıklığının sorulduğu soruya velilerin verdiği yanıtların dağılımı yüzde ve frekans olarak aşağıda Tablo 15'de verilmiştir.

Tablo 15: Çocuğun Canlı Dersleri Takip Sıklığı

Canlı Ders Takip Sıklığı	**f**	**%**
Her zaman	206	65.8
Sıklıkla	63	20.1
Ara sıra	26	8.3
Çok az	9	2.9
Hiçbir zaman	9	2.9

Tablo 14 ve Tablo 15'e göre çocukların %65.8'i dersleri her zaman takip etmişler ve canlı ders sürecinde verilen ödevlere 1 saat ve daha az zaman ayırdıklarını (%60.4) söylemişlerdir. Ayrıca katılımcı velilerin çocuklarından 18'inin canlı derslere hiç katılmadıkları ya da çok az katıldıkları görülmüştür (%5.8).

Çocuğun canlı derslere katılmama nedeninin sorulduğu soruya velilerin verdiği yanıtların dağılımı yüzde ve frekans olarak aşağıda Tablo 16'da verilmiştir.

Tablo 16: Çocuğun Canlı Derslere Katılmama Gerekçesi

Çocuğun Canlı Derslere Katılmama Gerekçeleri	Hiç Katılmıyorum		Kısmen Katılmıyorum		Orta Düzeyde Katılıyorum		Kısmen Katılıyorum		Tamamen Katılıyorum	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Çocuğum hiçbir canlı dersi kaçırmadı.	25	8	33	10.6	23	7.3	71	22.7	161	51.4
Çocuğumun ilgisini çekmiyor.	148	47.3	60	19.2	46	14.7	47	15	12	3.8
Çocuğum için yararlı değil.	204	65.2	31	9.9	35	11.2	33	10.5	10	3.2
Çocuğumun ihtiyacı yok.	251	80.2	34	10.8	14	4.5	8	2.6	6	1.9
Canlı derse bağlandığımız site verimli çalışmıyor.	127	40.6	72	23	37	11.8	54	17.3	23	7.3
Haftalık canlı ders programından habersiz olma	239	76.4	34	10.8	20	6.4	14	4.5	6	1.9
İnternet bağlantısının olmayışı.	215	68.7	44	14.1	22	7	17	5.4	15	4.8
İlgilenecek zamanım yok	238	76	33	10.6	21	6.7	11	3.5	10	3.2
Canlı dersle ilgili güvenlik kaygılarım var.	190	60.7	44	14.1	38	12.1	24	7.7	17	5.4

Tablo 16'ya bakıldığında velilerin yarıdan fazlasının çocuğunun hiçbir canlı dersi kaçırmadığı belirlenmiştir. Katılımcı velilerin yarıdan fazlası canlı derslerin çocuğu için yararlı olduğunu (%65.2) ve çocuğunun ihtiyacı olduğunu (%80.2) belirtmiştir. Ayrıca %47.3'ü canlı dersin çocuğun ilgisini çektiğini düşünmektedir. Çocuğun canlı derslere katılmama nedeninin en çok canlı derse bağlanan sitenin verimli çalışmaması (%24.6) olduğu görülmektedir.

Çocuğun canlı ders süreci ile ilgili bilgilerin sorulduğu soruya velilerin verdiği yanıtların dağılımı yüzde ve frekans olarak aşağıda Tablo 17'de verilmiştir.

Tablo 17: Canlı Ders Süreciyle İlgili Bilgiler

Canlı Ders Süreciyle İlgili Bilgiler	Hiç Katılmıyorum		Kısmen Katılmıyorum		Orta Düzeyde Katılıyorum		Kısmen Katılıyorum		Tamamen Katılıyorum	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Çocuğumun Pandemi sonrasında canlı dersle eğitime katılmasını isterim.	79	25.2	43	13.7	44	14.1	35	11.2	112	35.8
Canlı ders esnasında çocuğun yanında bulunulmalıdır.	91	29.1	56	17.8	39	12.5	57	18.2	70	22.4
Çocuğum canlı derse kolaylıkla uyum sağlamıştır.	21	6.7	41	13.1	31	9.9	65	20.8	155	49.5
Çocuğumun başarısı için canlı derse düzenli katılımı önemlidir.	18	5.8	31	9.9	26	8.3	47	15	191	61
Canlı ders sürecinde yüz yüze eğitim sürecindekinden daha fazla ödev verilmektedir	152	48.7	53	16.9	28	8.9	32	10.2	48	15.3

Tablo 17'ye bakıldığında velilerin yarıya yakınının çocuğunun pandemi sonrasında canlı dersle eğitime katılmasını istediği belirlenmiştir. Katılımcı velilerin canlı ders sırasında çocuğun yanında bulunmasına velilerin (%46.9)'u tamamen ya da kısmen katılmazken çocuklarının canlı derse kolaylıkla uyum sağladığına % 70.3 kısmen ya da tamamen katıldıkları görülmüştür. Ayrıca velilerin %61'i canlı derslere düzenli katılımın çocuğun başarısı için önemli olduğuna kesinlikle katılmaktadır. Canlı ders sürecinde yüzyüze eğitim sürecinden daha çok ödev verildiğine ise velilerin yarıya yakını tamamen katılmamıştır (%48.7).

Canlı ders uygulamaları ile ilgili velilerin düşüncelerinin sorulduğu soruya velilerin verdiği yanıtların dağılımı yüzde ve frekans olarak aşağıda Tablo 18'de verilmiştir.

Tablo 18: Canlı Ders Uygulamaları İle İlgili Düşünceler

Canlı Ders Uygulamaları İle İlgili Düşünceler	Hiç Katılmıyorum		Kısmen Katılmıyorum		Orta Düzeyde Katılıyorum		Kısmen Katılıyorum		Tamamen Katılıyorum	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Çocuğum canlı dersi gerçek bir ders olarak görmüyor	115	36.7	40	12.8	50	16	78	24.9	30	9.6
Canlı ders sırasında görüntü donmaları yaşanıyor	67	21.4	52	16.7	59	18.8	82	26.2	53	16.9
Canlı dersteyken elektrik kesintileri, internet kopması ya da hız sorunu yaşanıyor.	86	27.5	56	17.8	50	16	77	24.6	44	14.1
Canlı derste öğretmenin ve/veya diğer öğrencilerin sesi zaman zaman duyulmuyor veya videolar izlenemiyor	68	21.7	61	19.5	48	15.3	81	25.9	55	17.6
Canlı derslere katılım düşük düzeyde kalmaktadır	78	24.9	52	16.6	46	14.8	89	28.4	48	15.3
Çocuğumun canlı derslerde yüz yüze iletişim eksikliği hissetmektedir	60	19.2	39	12.5	47	15	79	25.2	88	28.1
Çocuğumun canlı derse katılması için çok çaba harcıyorum	99	31.6	51	16.3	35	11.2	53	16.9	75	24
Çocuğumun canlı ders ile diğer öğrencilerle iletişim kurabileceği bir grup içerisinde olmasından memnunum.	31	9.9	37	11.8	29	9.3	78	24.9	138	44.1
Canlı dersler öğrenciler arasında paylaşımı arttırmaktadır	59	18.8	47	15	37	11.8	71	22.8	99	31.6
Öğretmenlerin canlı ders sırasında sınıf yönetimine hâkimdirler	37	11.8	41	13.1	33	10.5	65	20.8	137	43.8
Öğretmenler teknolojiye hâkim durumdadırlar	30	9.6	37	11.8	40	12.8	79	25.2	127	40.6
Çocuğum canlı ders ortamındaki araçları kullanırken benden yardım istiyor.	111	35.4	49	15.7	48	15.3	70	22.4	35	11.2
Çocuğum canlı derse katılmak için benden yardım istiyor.	121	38.6	61	19.5	42	13.4	55	17.6	34	10.9

Canlı ders ortamının güvenli olduğunu düşünüyorum.	32	10.2	55	17.6	44	14.1	78	24.9	104	33.2
Çocuğumun canlı derslere katılmasından memnunum.	24	7.7	28	8.9	30	9.6	60	19.2	171	54.6
Canlı ders ortamının kullanımının kolay olduğunu düşünüyorum.	23	7.3	35	11.2	45	14.4	101	32.3	109	34.8
Canlı dersin çocuğumun eğitim ihtiyaçlarını karşıladığını düşünüyorum.	65	20.8	52	16.6	68	21.7	83	26.5	45	14.4
Canlı ders sırasında öğrenci-öğretmen etkileşiminin olduğunu düşünüyorum.	41	13.1	40	12.8	61	19.5	79	25.2	92	29.4
Canlı ders sırasında öğrenci-öğrenci etkileşiminin olduğunu düşünüyorum.	42	13.4	56	17.9	58	18.5	90	28.8	67	21.4
Çocuğumun okulu canlı ders sürecini iyi planlamaktadır.	32	10.2	49	15.7	48	15.3	80	25.6	104	33.2
Çocuğumun canlı dersleri uzun sürüyor	151	48.2	58	18.5	49	15.7	33	10.6	22	7
Çocuğumun günlük katıldığı ders sayısı fazladır	189	60.4	53	16.9	27	8.7	28	8.9	16	5.1
Teknik sorun yaşadığımda nereden yardım alacağımı biliyorum.	66	21.1	62	19.8	39	12.5	54	17.3	92	29.3
Çocuğumun canlı derslerle teknoloji bağımlısı olacağından korkuyorum.	153	48.9	56	17.9	35	11.2	34	10.8	35	11.2
Çocuğum canlı dersteyken ona sessiz bir ortam sağlarım.	18	5.8	33	10.5	22	7	25	8	215	68.7

Tablo 18'e bakıldığında çocuğunun canlı ders ile diğer öğrencilerle iletişim kurabileceği bir grup içerisinde olmasından memnun olması sorusuna katılımcı velilerin %24.9'u katıldığını ve %44.1'i tamamen katıldığını belirtmiştir. Ayrıca velilerin %54.6'sı çocuğunun canlı derslere katılmasından kesinlikle memnun olduğunu belirtmiştir. Veliler canlı derslerin öğrenciler arasında paylaşımı arttırdığını düşünmektedir (%54.4). Katılımcı veliler canlı ders veren öğretmenlerin teknolojiye (%65.8) ve sınıf yönetimine (63.8) hâkim olduğunu belirtmişlerdir. Çocuklarının canlı derslere bağlanırken (%51.1) ya da canlı ders esnasında (%51.1) kendilerinden yardım istemedikleri belirlenmiştir. Canlı derslerin güvenli olduğu ile ilgili soruya velilerin %33.2 tamamen katılırken %10.2'si ise hiç katılmadığını belirtmiştir. Veliler çocuğunun günlük canlı derse saatinin (%66.7) ve ders sayısının (%77.3) yeterli olmadığını belirtmişlerdir.

3.2. Velilerin Çocuklarının Öğretim Süreçlerine Sağladıkları Katkılar

Katılımcı velilere sorulan çocuklarının öğretim süreçlerine nasıl katkı sağladıkları sorusuna verdikleri cevaplara bakıldığında öğretim ortamının hazırlanması, öğrenci motivasyonunu artırma, ödev yapımı ve kontrolünü sağlama, yapılan ödevlerle ilgili öğretmene dönüt verme ile ilgili olduğu görülmüştür. Aşağıda velilerin verdikleri cevaplardan bazıları yer almaktadır:

Veli 3: *"Ders materyalleri hazırladık. Saat ve takvim yapımı, belirli gün ve haftalarla ilgili etkinlik hazırlayıp videolarını çektik ve öğretmenine gönderdim. Resim yapıp sanal sergi hazırladık. Belirli gün ve haftalar için şiirler ezberledik…"*

Veli 29: *"Belirli günler ile ilgili yapılan hazırlıkları ve aktiviteleri fotoğraflayıp ve videoya çekip öğretmenine gönderdim. Canlı ders sürecine uzak olan kızım derslere katılmak istemediğinde onu motive ederek derse katılımını sağladım…"*

Veli 200: *"Çocuğumun eğitimine katkı sağlayabilmek için uygun bir eğitim ortamı hazırladım. Görev ve sorumluluklarını yerine getirmesine destek oldum. Öğretmeni ile sürekli iletişim halinde bulundum… "*

Veli 164: *"Ders öncesinede masasını ve gerekli donanımları hazırladım. Ders saatleri hakkında hatırlatmalarda bulundum. Öğretmenlerin verdiği ders ve ödevleri birlikte kontrol ettik. Whatsapp ve telefon görüşmeleri ile öğretmenleri ve sınıf arkadaşları ile sürekli iletişim halinde olduk. Kitap okuma konusunda sürekli teşvik etmeye çalıştım…"*

Veli 284: *"Öncelikle çevrimiçi eğitime uygun ortamı ve bir gün öncesinde okul tarafından gönderilen plana uygun materyalleri hazırladım. Eğitim anında sürekli yanında bulunarak ona gerek duyduğu anlarda yardımcı oldum."*

Veli 118: *"Öncelikle teknik eksikliklerimizi giderdik; dizüstü, kulaklık. Daha sonra odasına internete bağlanabileceği bir bölüm ayarladık. Uzaktan eğitim sırasında ihtiyaç duyacağı materyyallerin çıktısını aldık. Canlı ders sırasında yanında bulunup anlık yaşanan sorunlara ders kopmaları, ses sorunu gibi çözüm bulmaya çalıştım. Uzaktan eğitimle yeni tanıştığından dolayı süreç içerisinde sıkıldığı ve uzaklaştığı zamanlarda ısrarcı olmadık. Öğretmenin verdiği ödevleri yapmasında evdeki malzemeleri kullanarak yapmasında yardımcı oldum. Yaptığı ödevleri haftalık olarak fotoğraf ve videolar ile sınıf öğretmeni ile paylaştım."*

3.3. Velilerin Canlı Derslerle İlgili Değerlendirmeleri

Canlı derslerle ilgili yaşanan sorunların sorulduğu soruya velilerin verdiği yanıtların dağılımı yüzde ve frekans olarak aşağıda Tablo 19'da verilmiştir.

Tablo 19: Canlı Dersle İlgili Yaşanan Sorunlar İle İlgili Dağılımlar

Canlı Dersle İlgili Yaşanan Sorunlar	**f**	**%**
Teknik	88	36.1
Yönetimsel Kaynaklı	71	29.1
Sosyal Etkileşim	53	21.7
Öğrenci Motivasyonu	27	11.1
Sistem	24	9.8
Zaman ve Çalışma Kaynakları	7	2.9
Sağlık	5	2
Hazırbulunuşluk	4	1.6
Sorun Yok	10	4.1

Tablo 19'da velilerin canlı derslerle ilgili yaşanan sorulara verdikleri cevaplara bakıldığında en fazla teknik sorun yaşadıkları (%36.1), teknik sorun olarak da en fazla bağlantı sorunu/altyapı eksikliğinden bahsettikleri belirlenmiştir. Daha sonra görüntü ve ses sorunu ile yetersiz donanama sahip olma sorunlarını belirtmişlerdir. Yönetimsel kaynaklı sorunlarda en fazla ders saati ve sayısının az olması, canlı ders veren öğretmenin süreç için hazır olmayışı ve isteksizliği ile canlı ders esnasında yaşanan iletişim eksikliğini dile getirmişlerdir. Katılımcıların %4.1'i ise canlı ders sürecinde herhangi bir sorun yaşamadıklarını belirtmişlerdir.

Canlı derslerin en sevilen yanlarının sorulduğu soruya velilerin verdiği yanıtların dağılımı yüzde ve frekans olarak aşağıda Tablo 20'de verilmiştir.

Tablo 20: Canlı Derslerin Veliler Tarafından En Sevilen Yanlarının Dağılımları

Canlı Derslerin Veliler Tarafından En Sevilen Yanları	**f**	**%**
Sosyal Etkileşim	55	30.7
Etkililik	25	14
Sağlık	25	14
İçerik/ Nitelik	21	11.7
Öğrenci motivasyonunu artırması	19	10.6
Verimlilik	17	9.5
Çekicilik	9	5
Kullanılabilirlik	8	4.5

Tablo 20'de velilerin canlı dersin en sevdikleri yanlarının sorulduğu soruya verdikleri cevaplara bakıldığında en fazla sosyal etkileşim cevabını vermişlerdir (%30.7) Veliler canlı derslerin; bu süreçte çocuğunun arkadaşları ve öğretmeni ile iletişim kurabilmesi ve çocuğunu kendini okulda gibi hissetmesini sağladığını belirtmişlerdir. Daha sonra ise katılımcıların % 14'ü etkililik ve sağlık cevabını vermişlerdir. Derslerin aktif ve etkin işlenmesi, öğrencilerin kendi öğretmenlerinden ders alabilmeleri ve bu süreçte herkesin sağlığı için çocuğunun derslerini evden alabiliyor olmasından mutlu olduklarını belirtmişlerdir.

Canlı derslerin en sevilmeyen yanlarının sorulduğu sorulduğu soruya velilerin verdiği yanıtların dağılımı yüzde ve frekans olarak aşağıda Tablo 21'de verilmiştir.

Tablo 21: Canlı Derslerin Veliler Tarafından En Sevilmeyen Yanlarının Dağılımları

Canlı Derslerin Veliler Tarafından En Sevilmeyen Yanları	**f**	**%**
Planlama/Uygulama Sorunları	19	35.8
Teknik sorunlar	14	26.4
Kullanılabilirlik Sorunları	13	24.5
Sistemsel Sorunlar	7	13.2

Tablo 21'de velilerin canlı dersin en sevmedikleri yanlarının sorulduğu soruya verdikleri cevaplara bakıldığında en fazla planlama ve uygulama sorunları cevabını vermişlerdir (%% 35.8). Daha sonra ise katılımcıların 26.4'ünün teknik sorunlar cevabını verdikleri görülmüştür. Öğretmenlerin canlı ders ortamına hâkim olmaması, kalabalık grup şeklinde ders işlenmesi, velilerin süreçte sorumluluğunun fazla olması, derslerin erken saatte başlaması, ödevlerin fazla olması, günlük canlı ders süresinin uzun olması ve bu süreçte çalışmak zorunda kalan velilerin bakıcı sorunu yaşaması velilerin dile getirdiği planlama ve uygulama sorunları olarak sıralanabilir.

Katılımcı velilere sorulan canlı derslerde ortaya çıkan/oluşan/yaşanan komik/ilginç durumlar sorusuna verdikleri cevaplara bakıldığında çocukların bağlandıkları ortam, kullandıkları uygulama ve ders saatlerinin erken olması ile ilgili olduğu görülmüştür. Aşağıda velilerin verdikleri cevaplardan bazıları yer almaktadır:

Veli 12: *"İlk zamanlarda babanede çocuğumu eğlendirip dersleri eğlenceli hale getirmek için evde sandalyelerle sonuç ortamı ve hala büyükbaba da sandalyelere oturup öğrenci gibi davranmaları eğlenceliydi ama rutine binen süreç herseyi maalesef sıradanlaştırdı."*

Veli 20: *"Arka sesler ilginç olabiliyor arasıra…"*

Veli 53: *"Başka öğrencilerin aileleri canlı dersteyken bağırmaları"*

Veli 63: *"Durmuş saatin azizliğine uğradım, dinlenme zamanın saati diye dersteyken kapıyı açıp içeri girmem, ders saati olduğunu görünce kaçarca çıkmam odadan :) Öğretmen'in oğluma ooo anne iyi baskın yaptı deyip gülüşmeleri, bunu duyduğumda yaşadığım utanç :))"*

Veli 80: *"Yan odadan gelen oyun havası sesini uyaran kızım yanlışlıkla kendi sesini kapatmayı unutunca, canlı derste "şu müziğin sesini kaaaaapaaaaat" diye bir cırlama duyuldu. Öğretmen ve diğer öğrenciler şok!"*

Veli 119: *"Dersi unutup odasında konuşmamız ve balkona geçişlerimiz…"*

Veli 177: *"Kardeşinin sürekli ağlaması ve kızımın elinde telefonla kaçacak oda aramasi…"*

Veli 157: **"***Oğlumun öğretmeni limon sarısı renk göstermelerini istemişti. Oğlum benden yardım istedi. Ama ben limon sarısını köy tavuğu anlamış dolaptan köy tavuğu çıkarıp kameraya göstermiştim."*

Veli 176: *"Horlama ve bazı ev ortamındaki sohbetlerin duyulması soruya annenin kopya vermesi ve bunun duyulması sandalyeden ogrencinin düşmesi…"*

Veli 272: *"Küçük kardeslerin birden derse girmesi çok komik… "*

Veli 3: *"Derste bence yaşanan en komik olaylar veliler. Öğretmenin sorduğu sorulara sufle veren velilerin sesleri duyuluyor :)"*

Veli 16: *"Öğretmen soru sorduğunda cevabı bilemeyen öğrencinin öğretmenim sesiniz gelmiyor demesi…"*

Veli 64: *"Çocuğun derse tuvaletten katılması. "*

Veli 107: *"Mute basıp öğretmenim hoparlörüm bozuk galiba ses gelmiyor demesi :)"*

Veli 150: *"Tuvalete gitmek için izin istiyorlar. Sesim geliyor mu diye bağırıyorlar. "*

Veli 168: *"Ders esnasında horlama sesi gelmesi…"*

Veli 284: *"Öğrencilerin mesaj kutusuna yazdıkları komik sohbet içerikleri."*

Veli 21: *"Sabah erken saatlerde yapılan derslerde çocukların uyuması …"*

Veli 118: *"3. sınıf dersleri sabah 8.00 de olduğu için ve ramazan ayına denk geldiği için öğrencinin ders sırasında uyuyakalması."*

4. Tartışma ve Sonuçlar

Araştırma verilerine göre velilerin en çok teknik, yönetimsel, sosyal etkileşim ve öğrenci motivasyonu sorunlarını yaşadıkları anlaşılmaktadır. Alanyazında uzaktan eğitim sürecinde yaşanan sorunlar incelendiğinde ortaya çıkan başlıca sorunların, teknik sorunlar yaşanması (Bilgiç, Doğan & Seferoğlu, 2011; Kalelioğlu, Atan & Çetin, 2016; Muilenburg & Berge, 2005; Oblinger, Barone & Hawkins, 2001), öğrencide dikkat toparlama ve motivasyon eksikliği (Durak, 2017; Kalelioğlu vd., 2016; Muilenburg

& Berge, 2005), etkileşim sorunu (Durak, 2017; Falowo, 2007; Galusha, 1997; Jones, 2005; Muilenburg & Berge, 2005; Kalelioğlu vd., 2016; Li, 2009), geribildirim sorunu (Çalışkan, 2008; Falowo, 2007; Floyd & Casey-Powell, 2004; Galusha, 1997; Li, 2009), kullanılan ortama adaptasyon sorunu yaşanması (Bilgiç vd., 2011), yönetimsel kaynaklı sorunlar (Bonk, 2001; Muilenburg & Berge, 2005), öğrenci destek hizmetlerinin yetersizliği (Falowo, 2007; Floyd & Casey-Powell, 2004; Galusha, 1997), öğrenci beklentilerinin karşılanamaması (Falowo, 2007; Galusha, 1997; Jones, 2005), öğretmenlerin uzaktan eğitim konusundaki deneyim eksikliği (Bonk, 2001; Li, 2009), derslerin tasarlanması ile materyal geliştirilmesinde etkin yöntemlerin ve yaratıcılığın kullanılmaması (Cronje, 2001) olduğu görülmektedir. Velilerin canlı ders sürecinde yaşadıkları sorunlar yapılan diğer uzaktan eğitim sorunları araştırmaları ile paralellik göstermektedir.

Velilerin canlı derse katıldıkları bilişim teknolojisi araçlarının donanımsal özelliklerinin ve internet bağlantısının iyi olduğu ancak buna rağmen canlı ders saatinde EBA'ya bağlantı sorunları yoğunluktan dolayı yaşandığı sonucuna varılmıştır. Alanyazında EBA ile ilgili bağlantı sorunu yaşanması ile ilgili öğretmenlerle yapılan çalışma sonuçlarıyla bu araştırmanın sonucu parelellik göstermektedir (Doğan & Koçak, 2020; Fidan, 2020; Saklan & Ünal, 2019). Çocukların en çok canlı derse bilgisayar ile kotasız sabit internet bağlantısıyla katıldığı ve canlı ders sürecinde çocuklarla en çok annesinin ilgilendiği belirlenmiştir. Ancak bazı öğrencilerin anne babası bu süreçte çalıştığı için canlı ders sürecinin tek başına götürmek zorunda kalmış, bazıları ise canlı derse katılamamıştır. Bu bilgiler ışığında; pandemi sürecinde canlı ders uygulaması ile ilkokul öğrencilerinin anne veya babasından en az birinin yanında olması ve canlı ders sürecini takip etmesi gerektiği sonucuna varılmıştır. Velilerin yarıdan fazlası çocuğunun hiçbir canlı dersi kaçırmadığını söylemiştir. Ayrıca katılımcı veliler canlı derslerin çocuğu için yararlı olduğunu, çocuğunun ihtiyacı olduğunu ve canlı dersin çocuğunun ilgisini çektiğini düşünmektedir. Veliler canlı derslere düzenli katılımını çocuğun başarısı için önemli bulmakta çocuğunun pandemi sonrasında da canlı dersle eğitime katılmasını istemektedirler. Bu durum pandemi sonrasında da canlı derslerin örgün eğitim ile birlikte harmanlanarak öğrencilerin hayatının bir parçası olması gerekliliğini ortaya koymuştur. Velilerin bazılarının evde birden fazla çocuk olması nedeniyle canlı ders sırasında öğrencinin yanında bulunamadıklarını dile getirmişlerdir. Ancak ilk başlarda velilerinin yardımı olmadan canlı derse bağlanamayan öğrencilerin ilerleyen süreçte ilk kez karşılaştıkları bu yeni duruma uyum sağladıkları sonucuna varılmıştır. Veliler canlı derslerle ilgili olarak çocuğunun canlı ders ile diğer öğrencilerle iletişim kurabileceği bir grup içerisinde olmasından ve canlı derslere katılmasından memnun olduğu, canlı derslerin öğrenciler arasında paylaşımı arttırdığını düşündükleri görülmektedir. Bu da pandemi sürecinde evden çıkamayan öğrencilerin canlı derslerle kısmen de olsa sosyalleştiğini göstermektedir.

Veliler canlı ders sürecinde çocukların öğretim süreçlerine; öğretim ortamının hazırlanması, öğrenci motivasyonunu artırma, ödev yapımı ve kontrolünü sağlama, yapılan ödevlerle ilgili öğretmene dönüt verme olarak katkı sağlamaktadırlar.

Velilerin %36.1'inin canlı dersler sırasında en fazla teknik anlamda sorun yaşadıkları; teknik sorun olarak da en fazla bağlantı sorunu/altyapı eksikliği sorunu yaşadıkları sonucuna varılmıştır. Velilerin %29.1'inin yönetimsel kaynaklı sorun yaşadığı; yönetimsel kaynaklı sorun olarak en fazla ders saati ve sayısının az olması, canlı ders veren öğretmenin süreç için hazır olmayışı ve isteksizliği ile canlı ders esnasında yaşanan iletişim eksikliğini dile getirmişlerdir. Alanyazın incelendiğinde; uzaktan eğitim süreçlerinde teknik alt yapı, bağlantı sorunu, teknolojik araçlar, internet ve yazılımlara erişim, yönetimsel kaynaklı sorunlar, iletişim sorunları, eğitimci motivasyon düşüklüğü gibi sorunlar yaşanabildiği belirtilmektedir (Bakioğlu & Çevik, 2020; Bayburtlu, 2020; Özcan, 2020). Alanyazın çalışmaları yapılan bu araştırma sonuçları ile parelellik göstermektedir. Velilerin 30.7'sinin canlı dersin en fazla sosyal etkileşim yanını sevdikleri; %35.8'inin planlama ve uygulama sorunlarını ise sevmedikleri belirlenmiştir. Veliler canlı derslerin; bu süreçte çocuğunun arkadaşları ve öğretmeni ile iletişim kurabilmesi ve çocuğunun kendini okulda gibi hissetmesini sağladığını söylemektedirler. Öğretmenlerin canlı ders ortamına hâkim olmaması, kalabalık grup şeklinde ders işlenmesi, velilerin süreçte sorumluluğunun fazla olması, derslerin erken saatte başlaması, ödevlerin fazla olması, günlük canlı ders süresinin uzun olması ve bu süreçte çalışmak zorunda kalan velilerin bakıcı sorunu yaşaması velilerin dile getirdiği planlama ve uygulama sorunları olarak sıralanabilir.

Araştırma bulgularına göre, velilerin eğitim öğretim sürecinde sahip oldukları sorumlulukların uzaktan eğitim sürecinde katlanarak arttığı görülmüştür. Bu nedenle velilerin de eğitim sürecinin önemli bir paydaşı olduğu unutulmamalı ve özellikle yaş grubu nedeniyle daha fazla desteğe ihtiyaç duyan ilkokul öğrencileri velilerine bilişim teknolojileri ve uzaktan eğitim sistemlerinin bilinçli kullanılması konusunda destek hizmet sunulması gerektiği düşünülmektedir. Bu nedenle, bu süreçte okul yönetimi, öğretmen ve veli iletişiminden kaynaklanan yönetimsel sorunlar için veliler ile dönemiçinde çevrimiçi toplantılar yapılarak canlı ders sürecinde paydaşların yaşadığı sorunlara ortak çözüm önerileri sunulabilir.

Öte yandan velilerin canlı derslerin pandemi sonrasında da devam etmesi görüşleri dikkate alınarak bundan sonraki eğitim öğretim sürecinde canlı derslerin, EBA internet sitesi içeriklerinin ve EBA TV yayınlarının devam ettirilerek öğrencilere tekrar, ödevlendirme ve destek hizmeti olarak sunulmaya devam etmesi gerekmektedir. Buradan hareketle, velilere EBA canlı ders için sağlanan ücretsiz internetin diğer uzaktan eğitim platformlarını da kapsayacak şekilde genişletilmesi, imkânı olmayan ve birden fazla canlı derse katılan öğrencisi olan veliler için donanımsal destek sağlanması, EBA alt yapısının güçlendirilmesi, ilkokul velileri için canlı ders sırasında en az bir ebeveynin öğrencinin yanında olacak şekilde esnek çalışma modelinin planlanması, canlı ders sürecinin sadece okul değil veli tarafından da dikkatlice yürütülmesi önerilmektedir. Böylece sürecin daha etkili ve verimli bir biçimde yürütülmesine katkı sağlanabilecektir.

Kaynakça

ASLANARGUN, E. (2007). Okul-aile işbirliği ve öğrenci başarısı üzerine bir tarama çalışma. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 18*, 119-135.

BAKİOĞLU, B. & ÇEVİK, M. (2020). Covid-19 pandemisi sürecinde fen bilimleri öğretmenlerinin uzaktan eğitime ilişkin görüşleri. *Turkish Studies, 15*(4), 109-129.

BAYBURTLU, Y. S. (2020). Covid-19 pandemi dönemi uzaktan eğitim sürecinde öğretmen görüşlerine göre türkçe eğitimi. *Electronic Turkish Studies*, *15*(4),131-151.

BONK, C. (2001). *Online teaching in an online world.* http://www.publicationshare.com/docs/faculty_survey_report.pdf, Erişim tarihi: 02.04.2020.

BİLGİÇ, H. G., DOĞAN, D. & SEFEROĞLU, S.S. (2011). Türkiye'de yükseköğretimde çevrimiçi öğretimin durumu: ihtiyaçlar, sorunlar ve çözüm önerileri. *Yükseköğretim Dergisi, 1*(2), 80-87.

BİLGİÇ, H. G. & TÜZÜN, H. (2015). Yükseköğretim kurumları web tabanlı uzaktan eğitim programlarında yaşanan sorunlar. *AUAd, 1*(3), 26-50.

CRONJE, J.C. (2001). Metaphors and models in internet-based learning. *Computers and Education, 37*(3-4), 241-256.

ÇALIŞKAN, H. (2008). Çevrimiçi (Online) eğitimde öğrenci etkileşimi. (http://www.guvenliweb.org.tr/content/çevrimiçi-online-eğitimde-öğrenci-etkileşimi, Erişim Tarihi:12.03.2020.

ÇELEN, F. K., ÇELİK, A., & SEFEROĞLU, S. S. (2011). Online learning in higher education: Problems faced in the system and solutions suggested [in Turkish]. *Journal of European Education, 1*(1), 25-34.

ÇEPNİ, S., AYVACI, H., BAKIRCI, H., & KARA, Y., (2014). Öğretim elemanları gözüyle velilerin bilgisayar okuryazarlık düzeylerinin web tabanlı performans değerlendirme programına yansımaları. *Journal of Instructional Technologies and Teacher Education, 3* (1), 1-9.

DİLEKÇİ, Ü. & LİMON, İ. (2020). COVID-19 salgını bağlamında öğretmenlerin algıladıkları "aşırı iletişim yükü" düzeyi. *Milli Eğitim Dergisi, Salgın Sürecinde Türkiye'de ve Dünyada Eğitim*, 231-252.

DİNÇER, S. (2012). A study of the relationship between pupils and parents' computer literacy level and use. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 46*, 484-489.

DOĞAN, S. & KOÇAK, E.(2020). EBA sistemi bağlamında uzaktan eğitim faaliyetleri üzerine bir inceleme. *Journal of Economics and Social Research*, *7*(14), 110-124.

DURAK, G. (2017). Uzaktan eğitimde destek hizmetlerine genel bakış: sorunlar ve eğilimler. *AUAd, 3*(4), 160-173.

ERDEM, A. R. & ŞİMŞEK, N. (2009). İlköğretim okulu yöneticilerinin eğitim öğretime katkı sağlamada öğrenci velilerini okula çekme başarısı. İlköğretim Online, 8 (2), 357-378.

FALOWO, R. O. (2007). Factors impeding implementation of web-based distance learning. *AACE Journal, 15*(3), 315-338.

FİDAN, M. (2020). Covid-19 belirsizliğinde eğitim: ilkokulda zorunlu uzaktan eğitime ilişkin öğretmen görüşleri. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi, 6*(2). 24-43.

FLOYD, D.L. & CASEY-POWELL, D. (2004). New roles for student supoort services in distance learning. *New Directions for Community Colleges, 128*, 55-64.

GALUSHA, J. M. (1997). Barriers to learning in distance education. *Interpersonel Computing and Technology: An Electronic Journal of the 21st Century, 5*(3-4), 6-14.

GÜLBAHAR, Y., & ALPER, A. (2009). Öğretim teknolojileri alanında yapılan araştırmalar konusunda bir içerik analizi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 42*(2), 93-112.

HOPEGOOD, S. (2020). Coronavirus: Our principles, values, and shared humanity. *Worlds of Education.* https://www.ei-ie.org/en/item/23294:coronavirus-our-principles-values-and-shared-humanity-by-susan-hopgood, Erişim Tarihi:12.04.2020.

İŞMAN, A. (1998). *Uzaktan eğitim.* Değişim Yayınları.

JONES, D. (2005). Computing by distance education: problems and solutions. http://cg-pan.cgu.edu.au, Erişim Tarihi: 12.04.2020.

KALELİOĞLU, F, ATAN, A. & ÇETİN, Ç. (2016). Sanal sınıf ortamında eğitmen ve öğrenen deneyimleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 12* (2) , 0-10.

KARAKAYA, İ. (2012*).* Bilimsel araştırma yöntemleri. Tanrıöğen, A. (Edt.) *Bilimsel araştırma yöntemleri*.(s.57-*83). Anı*.

KARASAR, N. (2000). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Nobel Yayıncılık.

KESKİN, M., & DERYA, Ö. (2020). COVID-19 sürecinde öğrencilerin web tabanlı uzaktan eğitime yönelik geri bildirimlerinin değerlendirilmesi. İzmir Katip Çelebi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi, *5*(2), 59-67.

LI, X. (2009). Review of distance education used in higher education in China. *Asian Journal of Distance Education, 7*(2), 22-27.

MEB TALIM VE TERBIYE KURULU BAŞKANLIĞI [MEB TTKB]. (2008a). 'İlkögretim veli kılavuzu' konulu B.08. TTK.0.01.01.01 sayılı, 15.02.2008 tarihli yazı. Ankara: MEB.

MUILENBURG, Y. L., & BERGE, Z. (2005). Student barriers to online learning: a factor analytic study. *Distance Education, 26*(1), 29–48.

OBLINGER, G. D., BARONE, A. C., & HAWKINS, L. B. (2001). Distributed education: challenges, choices, and a new environment for the American Council On Education. USA: *American Council on Education.*

OECD (2020). *A framework to guide an education response to the COVID-19 Pandemic of 2020*. Paris: OECD Publishing.

ÖZCAN, S. (2020). Açık ve uzaktan öğrenmede sorunlar ve çözüm önerileri. İçinde S. Karataş ve E. Kılıç Çakmak (Edt.). *Açık ve uzaktan öğrenme* (ss. 195-212). Pegem Akademi.

PALLOFF, R. M., & PRATT, K. (2007). *Building online learning communities, effective strategies for the virtual classroom.* (2nd Ed.). San Francisco, CA: Jossey-Bass.

SAKLAN, H. & ÜNAL, C. (2019). Dijital eğitim platformları arasında EBA'nın yeri ile ilgili fen bilimleri öğretmenlerinin görüşleri. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *38*(1), 19-34.

SİREM, Ö., & BAŞ, Ö. (2020). Okuma güçlüğü olan ilkokul öğrencilerinin covid-19 sürecinde uzaktan eğitim deneyimleri. *Electronic Turkish Studies*, *15*(4).

TUNCER, M. & TAŞPINAR, M. (2008). Sanal ortamda eğitim ve öğretimin geleceği ve olası sorunlar. *Sosyal Bilimler Dergisi, 10*(1), 125-144.

UNESCO (2020). How are countries addressing the Covid-19 challenges in education? A snapshot of policy measures. *Global Education Monitoring Reports.* France: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.

UNESCO (2020c). *Covid-19 impact on education.* https://en.unesco.org/covid19/educationresponse/support, Erişim Tarihi: 12.03.2020.

YILDIRIM, A., & ŞİMŞEK, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri.* Seçkin Yayıncılık.

ZHONG, R. (2020). *The coronavirus exposes education's digital divide*. nytimes.com: https://www.nytimes.com/2020/03/17/technology/china-schools-coronavirus.html, Erişim Tarihi: 03.04.2020.

MİLLÎ EĞİTİM ● Cilt: 51 ● Bahar/2022 ● Sayı: 234, (1781-1804)

"DERS ARAŞTIRMASINA DAYALI DİSİPLİNLER ARASI ETKİNLİK PLANI GELİŞTİRME": TASARIM BECERİ ATÖLYELERİ ÖĞRETMEN EĞİTİMİ MODEL ÖNERİSİ

DERLEME MAKALESİ

Filiz GÜLHAN[1]

1 Dr, MEB, İstanbul İl Millî Eğitim Müdürlüğü, flzgulhan@gmail.com, ORCID: 0000-0002-7915-6299.

Geliş Tarihi: 28.01.2021 **Kabul Tarihi:** 15.09.2021 **DOI:** 10.37669 milliegitim.870214

Öz: Disiplinler arası yaklaşımlar, çağımız eğitim anlayışının gereklerinden biri olarak görülmektedir. Ders araştırması (ders imecesi) modeli dünyanın birçok ülkesinde uygulanan ve verimli sonuçlar elde edilen bir mesleki gelişim yaklaşımı olarak karşımıza çıkmaktadır. Öte yandan ülkemizdeki eğitim sahamızı değerlendirdiğimizde disiplinler arası, iş birlikli, uygulamalı çalışmaların geliştirilmesine yönelik ihtiyaçlar olduğu görülmektedir. Özellikle MEB 2023 Eğitim Vizyonu belgesindeki "Tasarım Beceri Atölyeleri" bu ihtiyacın hem tespit hem de çözüm yerleri olarak görülmekle beraber, geliştirilen modelin atölyeler odaklı kullanılmasıyla öğretim niteliğinin arttırılması ve öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin sürdürülebilirliği açısından önem arz ettiği düşünülmektedir. Bu araştırmada disiplinler arası yaklaşımlar ile ders araştırması modelinin bir araya getirilmesiyle "Ders Araştırmasına Dayalı Disiplinler Arası Etkinlik Planı Geliştirme Modeli" önerisinin ortaya konması amaçlanmıştır. Modelin özellikle Tasarım Beceri Atölyelerinde kullanılmasına yönelik düşüncelerden ve sahada oluşabilecek muhtemel yansımalardan yola çıkılarak öneriler geliştirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: disiplinler arası, STEM, 2023 Eğitim Vizyonu belgesi, Tasarım Beceri Atölyeleri, ders araştırması, ders imecesi, öğretmen eğitimi, mesleki gelişim

"DEVELOPING INTERDISCIPLINARY ACTIVITY PLAN BASED ON LESSON STUDY": DESIGN-SKILL WORKSHOPS TEACHER EDUCATION MODEL SUGGESTION

Abstract:

Interdisciplinary approaches are seen as one of the requirements of our age education approach. The lesson study method emerges as a professional development approach that is applied in many countries of the world and efficient results. On the other hand, when we evaluate our education field in our country, it is seen that there is a need for the development of interdisciplinary, collaborative and applied studies. Especially the "Design-Skill Workshops" in the MoNE 2023 Education Vision Document are seen as both the determination and solution places of this need. At the same time, it is considered that the developed model is important in terms of increasing the quality of teaching and the sustainability of teachers' professional development by using workshops oriented. In this research, by combining interdisciplinary approaches and course research method, "Interdisciplinary Activity Plan Development Model with Lesson Study Method" was suggested. The suggestions have been developed based on the thoughts for the use of the model in "Design-Skill Workshops" and the possible reflections that may occur in the field.

Keywords: interdisciplinary, STEM, MoNE 2023 Education Vision Document, Design Skill Workshops, lesson study, teacher training, professional development

Giriş

Disiplinler arası yaklaşımlar, eğitsel alanda uzun yıllar var olmuş ve bütüncül biçimde düşünme ve beceri geliştirmenin bir yolu olarak görülmüştür. Ülkemizde disiplinler arası yaklaşımlar gerek müfredat reformlarında gerekse STEM eğitiminin dünya genelindeki yayılışını takiben uygulanmıştır. MEB (Millî Eğitim Bakanlığı) 2023 Eğitim Vizyonu belgesinde önemli bir yer tutan Tasarım Beceri Atölyeleri (TBA); temel eğitim düzeyi için bilim, kültür, sanat, spor, yaşam alanlarını; ortaöğretim için bilim ve kültür-sanat alanlarını kapsayan farklı türdeki atölyeleri ifade etmektedir (MEB, 2021). 2023 Eğitim Vizyonu belgesinde TBA için "çocuklarımızın ilgi, yetenek, mizaç gelişimleri için tüm okullarda kurulacaktır" ifadesi yer almaktadır (MEB, 2018, s. 24). TBA; tekil olarak atölye türlerini değil, farklı alanlardaki atölyeleri bir araya getiren bir çatı kavram olarak ele alındığında; ülkemize özgü bir disiplinler arası yaklaşım

uygulamasının gerçekleştirilebileceği ideal mekânları ve eğitsel yaklaşımları içerdiği düşünülmektedir (İstanbul İl Millî Eğitim Müdürlüğü-İstMEM, 2021). Çağımıza uygun eğitim ortamlarının tasarıma ve beceri geliştirmeye odaklı, çok yönlü etkileşimlerin olduğu bir ekosistemde ele alınması gerekmektedir (Yazıcı, 2019). Tasarım Beceri Atölyelerinin okul yöneticileri, öğretmenler, öğrenciler ve velilerden oluşan okul paydaşları tarafından olumlu karşılanan ve önemli beklentilerde olunan bir uygulama olduğu tespit edilmiştir (Gülhan, 2021a). Böylesine olumlu görülen bir uygulamanın "yalnızca mekân kurulumu olarak değerlendirilmemesi, eğitsel altyapısının geliştirilmesi ve disiplinler arası eğitimin ülkemize özgü uyarlaması olarak dönüştürülmesi" gerekmektedir. Bu anlayışla Tasarım Beceri Atölyeleri birbirinden bağımsız değil, iş birlikli çalışan öğrenme mekânları ve yaklaşımlarıdır (İstMEM, 2021).

Tasarım Beceri Atölyelerinin mekân, öğrenci, öğretmen, veli, yönetici gibi birçok boyutu olsa da bunlardan eğitsel farkı yaratabilmesi açısından en önemli unsurunun öğretmen olduğunu düşünülmektedir. Tasarım Beceri Atölyelerinde öğretmenlerin, öğrencileriyle beraber öğrenen, meslektaşlarıyla iş birlikli çalışmalar yaparak mesleki gelişimlerini hayat boyunca sürdüren kişiler olmaları önem taşımaktadır (Gülhan, 2021b). Bu durum, öğretmen eğitimlerinin TBA kapsamında daha dikkatli olarak irdelenmesi ve model gelişimlerine ihtiyaç olduğunu düşündürmektedir. Türkiye'de 2008 tarihli Okul Temelli Mesleki Gelişim Kılavuzu (OTMG) incelendiğinde mesleki gelişim modeli olarak "öğrenen öğretmen" modelinin benimsendiği görülmektedir (Boran ve Tarım, 2018). Fakat öğretmenlere yönelik planlanan hizmet içi eğitim faaliyetlerinin öğrencilere ve gerçek eğitim bağlamlarına ne kadar ulaşabildiği konusunda sorunlar bulunmaktadır (Uştuk ve De Costa, 2020). Bu nedenle uygulamanın ön planda olduğu disiplinler arası yaklaşım ile TBA'nın öğretmen eğitimlerinin alışılageldik hizmet içi eğitim uygulamalarından farklı bir yapıda ele alınması gerekmektedir. Bu noktada Japonya kökenli olan ve dünyanın birçok ülkesinde öğretmenlerin mesleki gelişimi için kullanılan model olan "ders araştırması" incelenmiştir. Modelin disiplinler arası yaklaşımlarla entegre edilebileceği varsayımı ve uygulama yerinin Tasarım Beceri Atölyeleri olmasıyla gerçekleştirilebilecek "Ders Araştırmasına Dayalı Disiplinler Arası Etkinlik Planı Geliştirme Modeli" önerisi oluşturulmuştur. Model aynı zamanda "Tasarım Beceri Atölyelerinde Disiplinler Arası Hizmet İçi Eğitim Modeli" olarak da değerlendirilebilir.

Bu bölümde disiplinler arası yaklaşımlarla etkinlik geliştirmeyle ilgili alanyazın taraması ve ders araştırması modeli ile ilgili alanyazın taraması yapılmış araştırma kapsamında geliştirilen "Ders Araştırmasına Dayalı Disiplinler Arası Etkinlik Planı Geliştirme Modeli" sunulmuştur. Modelin Tasarım Beceri Atölyelerinde kullanımına yönelik gereklilikler ve sahadan gelebileceği düşünülen olası yansımalar belirtilerek önerilerde bulunulmuştur.

Disiplinler Arası Yaklaşımlar ve Disiplinler Arası Etkinlik Geliştirme

Eğitimciler gerçek dünya bağlantıları kurulmadan öğretim yapılmasının öğrencilerin ilgisini çekmediğini ve kolayca unutulduğunu belirtmektedirler (Styron, 2013). Disiplinler arası yaklaşımlar öğrencilere anlamlı ve gerçek hayatla ilişkili bağlamlar sunma konusunda öğretmenleri teşvik eder (Chen, Cone ve Cone, 2007). Gerçek dünyada tek disiplinli problemler yerine karmaşık ve çok yönlü problemlerle karşılaştığımızdan disiplinler arası bakış, bir gereklilik hâline gelmiştir. Bu bakışın öğrencilere kazandırılabilmesi ve hayatlarında kullanabilecekleri bir yapıyla benimseyebilmeleri için eğitimde disiplinler arası yaklaşımın doğal ve normal bir süreç hâline gelmesi gerekmektedir.

Disiplinler arası yaklaşımlar eğitime, sanıldığından çok daha önce girmiştir. Disiplinler arası yaklaşımların eğitimde yer bulması 20. yüzyılda olmuştur (Styron, 2013). Disiplinler arası müfredat düşüncesi 1800'lü yılların sonunda ortaya çıkmış, 1930-1940'larda popüler hâle gelmiştir (Campbell ve Henning, 2010).

Disiplinler arası yaklaşımlar entegrasyon düzeylerine göre; çok disiplinli (multidisiplinler), çapraz disipliner (interdisipliner) ve disiplinler üstü (transdisipliner) olmak üzere üç grupta ele alınmaktadır (Drake ve Burns, 2004). Çok disiplinliden disiplinler üstü yaklaşıma doğru entegrasyon ilişkisi artmaktadır. Disiplinler üstü yaklaşım, disiplinlerin sınırlarının da ayırt edilemez olduğu bir karışımı ifade eder. Drake ve Burns (2004) *know/do/be* modelini; köprünün ayaklarından birini *bilmek* (olay, konu, disipliner kavram, disiplinler arası kavram, anlamanın sürekliliği), köprünün diğer ayağını *yapmak* (alt seviye beceriler, disipliner beceriler, karmaşık disiplinler arası performans becerileri), köprünün üstünü ise *olmak* (tutum, inanış, eylem) biçiminde tarif etmişlerdir.

Disiplinler arası yaklaşımların etkili biçimde uygulanabilmesi, birden fazla disiplinin bakış açısıyla hazırlanacak planların niteliğine bağlıdır. Heck (1980) disiplinler arası iş birlikli etkinlik geliştirme için; konunun kök, gövde, ana dal ve alt dallarının gösterildiği "ders planı ağacı" ve "disiplinler arası planlama çarkı" stratejilerini önermektedir. Drake ve Burns (2004) kümelerin birbirine ağ ile bağlandıkları modelde; bir konu veya temanın fen, sanat, dil, sosyal bilimler gibi alanlara bölünerek dallandırıldığını ifade etmişlerdir. Tematik planlarda öğrencilerin ilgi alanlarına yönelik becerilerle daha az sevilen akademik faaliyetler birleştirilebilir (Gardner, Wissick, Schweder ve Canter, 2003). Tematik birim uygulama stratejileri olarak; günlük aktiviteler, okul dışı faaliyet merkezleri, disiplinler arası müfredat, temel beceriler, uzun vadeli aktiviteler, teknoloji becerilerinin kullanıldığı aktiviteler örnek verilebilir (Gardner vd., 2003).

Disiplinler arası yaklaşım; disiplinleri, öğrencileri bir araya getirdiği gibi öğretmenleri de bir araya getirir (Deneme ve Ada, 2012). Eğitmenler disiplinler arası yaklaşımla, pedagojik fikirlerin paylaşılmasının yanında kendi disiplinlerine meslektaşlarının disiplininin bakış açısıyla bakarak dinamik bir perspektif elde ederler (Styron, 2013). Özellikle ilkokulda disiplinler arası yaklaşıma yönelik planların uygulanması

öğretmenlerin ekip çalışması yapmasıyla daha etkili bir hâle gelir (Deneme ve Ada, 2012). Heck (1980) öğretmenlerin disiplinler arası plan geliştirmede izleyebilecekleri basamakları; öğretim yılı başında yıl boyunca sürdürülecek birimlerin belirlenmesi, her öğretmenin bir ünitenin koordinasyonundan sorumlu olması, ekip toplantılarının beyin fırtınası yapılarak gerçekleştirilmesi ve bir ünite hazırlandığında bir sonraki için döngüye devam edilmesi olarak sınıflandırmıştır. Chen vd. (2007) iş birlikli disiplinler arası plan geliştirme ve uygulama için basamaklarını; ünite hedeflerinin belirlenmesi, ders içeriğinin belirlenmesi, öğretim stratejilerinin geliştirilmesi, uygulama için zaman planlamasının yapılması, dersin denemesini yaparak veri toplanması, verilerin analizi ve yorumlanması olarak sıralamıştır. Disiplinler arası tema geliştirmede izlenen basamaklar; temanın belirlenmesi, temayla bağlantılı etkinliklerin belirlenmesi, etkinlik materyallerinin geliştirilmesi, ders planının hazırlanması, uygulama ve değerlendirmedir (Korkmaz ve Konukaldı, 2015).

Disiplinlerin ikili-üçlü biçimde ele alınarak bir problemin çözülmesine yönelik dersler ve araştırmalar yıllar içerisinde artarak sürmüştür. Disiplinler arası yaklaşımların daha dikkat çekici ve popüler hâle gelmesi ise STEM (fen, teknoloji, mühendislik, matematik) yaklaşımı ile olmuştur. STEM yaklaşımı, sadece kısaltmada yer alan disiplinleri değil çok daha geniş anlamı kapsadığından dünya genelinde yer bulmuştur (Bybee, 2010; English, 2016; Sanders, 2009). Ülkemizde STEM eğitimi oldukça benimsenmiş, konu üzerine birçok araştırma yapılarak raporlar yayımlanmıştır (MEB, 2016; MEB, 2019). MEB 2023 Eğitim Vizyonu belgesinde, Tasarım Beceri Atölyelerinin özellikle temel eğitim kademesi için disiplinler arası yaklaşımların uygulanabileceği ideal mekânlar olduğu düşünüldüğünde konunun önemi ortaya çıkmaktadır.

Ders Araştırması (Ders İmecesi) Modeli

Alan yazında "lesson study" olarak kavramsallaşmış olan model, ülkemizde genellikle "ders araştırması" veya "ders imecesi" olarak bilinmektedir (Bütün, 2019; Serbest, 2014; Gözel ve Erdem, 2016). Ders araştırması yapılan ders ise "research lesson (araştırma dersi)" olarak isimlendirilir (Murata, 2011). Terim olarak ders araştırması, bir öğretmen grubunun öğrencilerin öğrenmesi üzerine bakış açıları geliştirdikleri sistematik ve iş birlikli sürece sahip mesleki gelişim şeklidir (Bayram Jacobs, 2012; Næsheim-Bjørkvik, Helgevold ve Østrem, 2019). Döngüsel, iş birlikçi bir sorgulama ve düşünme sürecini ifade etmektedir (Hervas ve Medina, 2020). Ders araştırması, bir sosyal mesleki gelişim uygulaması olarak değerlendirilmektedir (Uştuk ve De Costa, 2020). Mekanikten çok ekolojik bir temele dayanmaktadır (Hervas ve Medina, 2020).

Ders araştırmasının (lesson study) 1870'li yıllardan itibaren Japonya'da uygulandığı bilinmektedir (Dudley, 2011; Rappleye ve Komatsu, 2017). 1960'lardan beri Japon öğretmenlerin mesleki gelişimleri konusunda hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim aşamalarında kullanılmaktadır (Bayram Jacobs, 2012; Fernandez ve Yoshida, 2004; Gözel ve Erdem, 2016). Ders araştırması okul temelli, iş birlikli bir mesleki gelişim

sürecini ifade eder (Murata, 2011). Teori ile pratiği birbirine bağlama yoludur (Murata, 2011). Japonya'da tabandan gelen, öğretmen liderliğine dayalı bir hareket olarak görülmektedir (Takahashi ve Yoshida, 2004). Bilim insanları ders araştırmasını okul temelli ve günlük hayattaki gerçeklere odaklanan bir mesleki gelişim yöntemi olarak ortaya koymuşlardır (Saito, 2012). Yapılan araştırmalar Japonya'nın eğitim başarısının altında yatan sebebin ders araştırması modeli olduğunu ve öğretmenlerin pedagojik bilgileri ile alan bilgilerinin bu uygulama sayesinde geliştiğini raporlamaktadır (Dudley, 2011; Eraslan, 2008; Günay, Yücel Toy ve Bahadır, 2016). Örnek olarak bir Japon okulu yılda 100 araştırma dersi gerçekleştirip okul reformunu 3 ila 10 yıl arasında geliştirmiş ve böylece okul yönetiminin öğrenmeye yönelik merkezî parçayı oluşturduğunun göstergesi olmuştur (Saito, 2012). Japonya'da öğretim araştırma olarak kabul edilip öğretmenler kendi uygulamalarının araştırmacıları olarak görüldüğünden, kilit faktör öğretmenlerin araştırmacı kimliklerinin geliştirilmesidir (Wolthuis, van Veena, de Vriesa ve Hubers, 2020).

Ders araştırmasının başlangıç noktası ilköğretimdir (Gözel ve Erdem, 2016; Kıncal ve Beypınar, 2015; Næsheim-Bjørkvik vd., 2019; Yennizar vd., 2020). Ülkemizde ve dünyada daha çok matematik dersine yönelik araştırmalar dikkat çekmektedir (Fernandez ve Yoshida, 2004; Günay vd., 2016; Kıncal ve Beypınar, 2015; Kanellopoulou ve Darra, 2019; Murata, 2011; Serbest, 2014). Matematikten sonra fen alanı en çok ders araştırması yapılan derstir (Bayram Jacobs, 2012; Doig ve Groves, 2011; Günay vd., 2016). Yabancı dil öğretimine yönelik de ders araştırması çalışmaları bulunmaktadır (Bayram ve Bıkmaz, 2018; Bayram ve Canaran, 2019; Orhan, 2020; Uştuk ve De Costa, 2020). Sanat eğitimine yönelik ders araştırması uygulaması ise alanyazında çok nadirdir (Calleja ve Formosa, 2020). Bu nedenle uygulama ağırlıklı derslerde ders araştırması modelinin kullanımına yönelik araştırmaların çok sınırlı olduğu belirtilebilmektedir.

Ders araştırması modeli, Stigler ve Hiebert'in (1999) kitabının ABD (Amerika Birleşik Devletleri)'de yayımlanmasının ardından dünya genelinde tanınmaya başlamıştır (Günay vd., 2016; Elliott, 2019; Kıncal ve Beypınar, 2015 Ders araştırması öğretmenlerin mesleki gelişimleri için ABD'de de 1999'dan bu yana etkin şekilde uygulanmaktadır (Bozkurt ve Yetkin Özdemir, 2018; Chokshi ve Fernandez, 2004; Fernandez ve Yoshida, 2004; Günay vd., 2016; Hurd ve Licciardo-Musso, 2005; Lewis, Perry ve Murata, 2006; Murata, 2011; Saito, 2012). Bu mesleki gelişim biçimi artık sınırları hatta kıtaları aşarak Asya ülkeleri, Afrika, Avustralya gibi birçok yerde uygulanmaktadır (Bayram Jacobs, 2012; Doig ve Groves, 2011). Ders araştırması eylem araştırmalarının detaylandırılmış hâli olarak düşünülebilir, fakat Avrupa kökenli olan eylem araştırması son 70 yıldır kullanılmaktadır (Dudley, 2011). Ders araştırması, eylem araştırmalarından daha eski bir geçmişe sahiptir. Ders araştırmasını eylem araştırmasından ayıran özellik, canlı araştırma dersi içermesidir (Murata, 2011).

Ders araştırmasının katılan kişi sayısına göre okul çapından ulusal çapa kadar uzanan çeşitleri bulunmaktadır. Japonya'da küçük ölçekli ders araştırmasında bir okul-

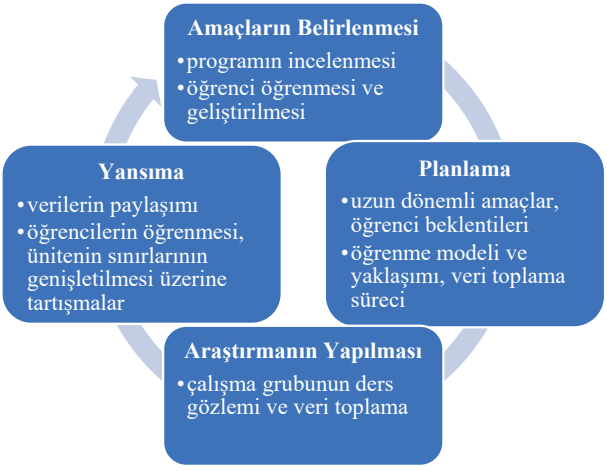
daki öğretmenler iş birlikli çalışmalar yapar, orta ölçekli ders araştırmasında bölgenin öğretmenleri bir araya gelerek farklı sınıflar üzerinde çalışmalar yapar, büyük ölçekli ders araştırmasında ise yüzlerce öğretmenin toplandığı ulusal düzeydeki etkinliklerde yeni eğitim yaklaşımlarının uyarlamaları yapılır (Murata, 2011). Kurum destekli ders araştırması ise öğretmenlerin belli araştırma temalarıyla ilgili gözlemler yapmalarını içerir (Kıncal ve Beypınar, 2015). En yaygın olanı küçük ölçekli, okul içinde olanıdır (Baba, 2007; Doig ve Groves, 2011). Japon öğretmenlerin kendi okullarında ve diğer okullarda yaptıkları araştırma dersleri, akademik çalışmalara dönüştürülerek yayımlanır (Gözel ve Erdem, 2016). Japon öğretmenlerin neredeyse tamamı bir ders araştırması ekibinin üyesidir ve yılda ortalama 10 uygulamanın gözlemini yaparlar (Cerbin ve Koop, 2006). Japonya'da dersler sponsorlar, ilçeler, meslek örgütleri, bağımsız çalışma grupları tarafından da izlenir; ziyaretçi eğitimciler de eğitsel katkılarda bulunur (Lewis vd., 2006).

Ders araştırması sürdürülebilir gelişmeyi temel alan, öğrencinin öğrenmesine ve öğretimi doğrudan iyileştirmeye odaklı, iş birlikli süreçleri ifade eder (Lewanowski-Breen, Ni Shuilleabhain ve Meehan, 2019; Murata, 2011; Stigler ve Hiebert, 1999). Isoda (2010) ders araştırmasının yöntem veya yaklaşım olmasının ötesinde, gelişime açık çalışmalar olduğunu belirtmiştir (Kıncal ve Beypınar, 2015). Öğretim kalitesini iyileştirmek, öğrencilerin öğrenme deneyimlerini zenginleştirmek amacıyla planlamanın ötesinde gerçek sınıf gözlemlerini içermektedir (Fernandez ve Yoshida, 2004). Öğretmenler ve onların ilgi alanları uygulamanın merkezinde yer alır (Gözel ve Erdem, 2016; Murata, 2011). Modelin odak noktası ders planı geliştirilmesinden ziyade, öğretmenin sınıfındaki öğrenme sürecidir (Bozkuş vd., 2017). Öğretmenlere sınıfı gerçek hâliyle görme imkânı tanıması, öğrencileri merkezde tutması, öğretmen liderliğinde mesleki gelişim sağlaması, müfredat ve öğretim malzemeleri geliştirilmesini sağlamak gibi önemli katkıları vardır (Takahashi ve Yoshida, 2004). Öğretmenler belli bir konunun öğrenciler tarafından öğrenilme sürecini onları dinleyerek ve gelişimlerini gözlemleyerek bilgi sahibi olma imkânını elde ederler (Murata, 2011).

Ders araştırmasının öğretmenlerin tutum ve inançları, pedagojik bilgileri üzerinde olumlu etkiler oluşturduğu belirtilmektedir (Kıncal ve Beypınar, 2015). Uygulama yapan öğretmenler birbirleri arasındaki ilişkilerin geliştiğini, soru sorup keşfetme noktasında düşünme şekillerinin değiştiğini ve desteklendiğini belirtmişlerdir (Hurd ve Licciardo-Musso, 2005). Ders araştırması ile öğretmenliğe araştırmacı gözüyle bakıp yansıtıcı düşüncelerini uygulamaya aktarmak ve "öğretmeyi öğrenmek" önemsenmektedir (Günay vd., 2016). Öğretmenlerin ortak mesleki bilgi birikimi oluşturmasını sağlanmaya çalışılmaktadır (Chokshi ve Fernandez, 2004). Öğretmen odağını azaltıp öğrencilere daha fazla odaklanılmaktadır (Bayram ve Bıkmaz, 2018). Öğretmenlerin mesleki gelişimine sağladığı katkılar gibi öğrenme sürecindeki öğrenciler de süreçten faydalanmaktadır. Ders araştırması uygulamalarının öğrencilerin öğrenmesi üzerine olumlu etkiler sağladığı belirlenmiştir (Dudley, 2011; Kıncal ve Beypınar, 2015). Öğ-

rencilerin öğrenme seviyelerini açığa çıkararak düşük ve orta seviyedeki öğrencilerin ihtiyaçlarının anlaşılmasını sağlayarak öğretimin şekillenmesine yardımcı olur (Dudley, 2011). Okul kültürünün oluşturulması için en önemli paya sahip kişilerden olan okul müdürlerinin de ders araştırması uygulamalarıyla; öğrenme ve öğretme üzerine pedagojik bilgilerini derinleştiren, onları öğretmenlerle ilişkisel olarak değerlendirici rolden koçluk rolüne teşvik eden, öğretmenliğe dair anlayışlarının gelişmesi sağlanmaktadır (Lee ve Madden, 2019). Böylece ders araştırmasının birçok okul paydaşını adeta domino etkisi yaparak olumlu biçimde etkilediği yorumuna ulaşılabilmektedir.

Ders araştırması uygulaması için temel başlangıç koşulları; kurumsal destek kültürü, ders planı oluşturulması için bir iş birliği rutini, araştırmaya dayalı profesyonel öğrenmeye sistematik katılımdır (Hervas ve Medina, 2020). Ders araştırması uygulamasında küçük çalışma grupları, tipik olarak 3-6 öğretmenle oluşturulur (Cerbin ve Koop, 2006; Hurd ve Licciardo-Musso, 2005; Gözel ve Erdem, 2016). Öğretmenler aynı branştan olabileceği gibi disiplinler arası biçimde de oluşturulabilir (Gözel ve Erdem, 2016). Öğretmenler dışında alan uzmanları da ekip içerisinde yer alabilir (Calleja ve Formosa, 2020). Ders araştırması planlama, gözlem ve analiz süreçlerinde farklı bakış açılarını bir araya getirir (Dudley, 2011). Şekil 1'de detaylı olarak görüldüğü üzere; ders araştırması mesleki planlama, gözlemleme ve düzenleme döngüsünü içermektedir (Hurd ve Licciardo-Musso, 2005).



Şekil 1. Ders Araştırması Döngüsü (Hurd ve Licciardo-Musso, 2005; Lewis vd., 2006)

Fernandez ve Yoshida (2004) ise ders araştırması sürecinin basamaklarını şu şekilde sıralamaktadır:

1. İş birlikli ders planı hazırlama
2. Ders planın uygulanışını gözlemleme
3. Dersin üzerine tartışmalar gerçekleştirme
4. Dersi değerlendirme ve güncellenme
5. Dersin yeni sürümünü uygulama
6. Dersin yeni sürümüne ait yansımaları paylaşma

Ders gözlemlenirken dört sütunlu bir grafik kullanılması sistematik bir şekilde gözlem ve yorumlamayı sağlar. Grafiğin birinci sütununda planlanan konu ve örnekler, ikinci sütunda öğrenci etkinliklerinin adımları ve beklenen öğrenci cevapları, üçüncü sütunda öğretmenin hatırlaması gereken noktalar ile beraber dersi etkileşimli hâle getirmenin yolları, dördüncü sütunda dersin bölümlerinin hedeflere ulaşıp ulaşmadığı yazılmaktadır (Roback, Chance, Legler ve Moore, 2006).

Yansıtma bölümünde dersi anlatan öğretmen ilk söz sahibi olarak dersin hangi kısımlarının başarılı olduğuna yönelik izlenimlerini belirtir. Planlama ekibinin diğer üyeleri dersin arkasındaki mantığı açıklar. Davetli yorumcular gözlemlerini sunar. Okul müdürü veya başka bir üyenin başkanlığındaki toplantı iki saate kadar sürer (Doig ve Groves, 2011).

Roback vd. (2006) ders araştırması uygulaması yapacaklar için şunları önermektedirler: "Alan yazını okuyun, kararlı bir gruba katılın, gerçekçi bir zaman planlaması yapın, tüm süreci ifade eden zaman çizelgesi oluşturun, genel ve özel hedefler geliştirin, etkili toplantılar yürütün, toplantı konuşmalarından ayrıntılı notlar alın, toplantıları planlamada yargılayıcı olmayın, ayrıntılı dört sütunlu ders planı oluşturun, öğrencinin odak noktasında olmasını sağlayın, araştırma odağını benimseyin, zamana göre esnekliği sürdürün, sınıf gözlemcilerini ve video çekimlerini programlayın, dersi gözden geçirip düzenleyin ve tekrarlayın, deneyimlerinizi paylaşın."

Alanyazında ders araştırması modelinden yararlanılarak farklı modellerin geliştirildiği görülmektedir. Cerbin ve Koop (2006) üniversite düzeyine yönelik özel bir ders araştırması modeli geliştirmişlerdir. Günay vd. (2016) hizmet öncesinde öğretmen adaylarının gelişiminde kullanılacak, öğretim elemanı destekli üç aşamalı bir model önerisinde bulunmuşlardır. Tamura ve Uesugi (2019) ders araştırması modelini tersine çevirerek öğrenci liderliğinde ders araştırması gerçekleştirmiş, öğrencilerin diğer sınıflardaki öğrenme etkinliklerini gözlemleyerek öğrenme süreçlerini üst bilişsel olarak görmelerini sağladıkları ve öğretmenleriyle beraber dersi planladıkları bir model tasarlamışlardır. Bu araştırmada geliştirilen model ise hizmet içi ve disiplinler arası odaklı olmakla beraber hizmet öncesi eğitim ile de desteklenebilecek yapıdadır. Geliştirilen model önerisi, sıradaki başlıkta detaylı olarak açıklanmaktadır.

"Ders Araştırmasına Dayalı Disiplinler Arası Etkinlik Planı Geliştirme Modeli"

Vrikki, Warwick, Vermunt, Mercer ve Van Halem (2017) araştırmaları sonucunda ders araştırması için disiplinler arası ekiplerin oldukça etkili olacağı önerisinde bulunmuşlardır. Disiplinler arası yaklaşımlar aktif öğrenme türlerinden olan takım temelli öğrenme ve araştırmaya dayalı öğrenme ile ilişkilidir (Styron, 2013). Ders araştırması modeli de öğretmenleri iş birlikli bir araştırma sürecine yöneltmektedir. Dolayısıyla disiplinler arası yaklaşımların ve ders araştırması modelinin birbiriyle oldukça benzer doğaya sahip oldukları ve birbirini destekleyebilecekleri düşünülmektedir. Bu model, iki kavramın bütünleştirilmesiyle oluşturulmuştur.

Model, hem öğretmenlerin uygulamalı hizmet içi eğitim ihtiyaçları hem de disiplinler arası etkinlik geliştirilmesi amacıyla tasarlanmıştır. Öğretmenlerin hizmet içi eğitime farklı gözle bakabilmeleri mesleki gelişim süreçlerinde önemli bir adım atmalarını sağlayabilecektir. Akiba, Murata, Howard ve Wilkinson (2019) ders araştırması ekibinde "kolaylaştırıcı" rolündeki kişilerin özellikle öğrenci düşüncesine odaklanmalarının araştırma sürecinin etkililiği açısından önemli olduğunu belirtmişlerdir. Bu araştırmada önerisi yapılan modelin uygulamasında birden fazla bulunan ve konu üzerinde tecrübe kazanmış öğretmenler "kolaylaştırıcı" rolünde, ilçe-il çapındaki organizasyonlarda "danışman-rehber" konumunda olabilecektir. Öğretmenler yaptıkları çalışmaları bir akademik çalışma olarak da değerlendirebilecektir. Öte yandan disiplinler arası etkinlik birden fazla disiplinin uzmanının bir araya gelmesiyle oluşturulduğunda daha nitelikli hâle gelebileceğinden bu durum, sonuç çıktısı olarak çoklu düşünme ve deneme süreçlerinden geçirilmiş etkinlik planlarını içeren bir havuzun oluşmasını sağlayacaktır.

"Ders Araştırmasına Dayalı Disiplinler Arası Etkinlik Planı Geliştirme Modeli"nde araştırma gruplarının oluşturulma süreci; amaç, okul türü ve araştırma ölçeğine göre değişmektedir. Okul içi düzeydeki uygulamalarda okul yöneticileri ve öğretmenlerden oluşan 5-6 kişilik gruplar oluşturulur. Grup üyelerinin branş, kıdem, cinsiyet gibi değişkenler açısından mümkün olduğunca farklı olması sağlanır. Daha geniş katılımcı olan durumlarda ise birbirine benzer özelliklere sahip homojen gruplar konu üzerinde çalışıp sonrasında birer üyeleri heterojen gruba dâhil olmak üzere de uygulama yapılabilir. Sözgelimi bir ortaokulda Fen Bilimleri, Görsel Sanatlar, Türkçe, Sosyal Bilgiler öğretmenleri kendi branşlarına ait homojen gruplar içerisinde plan ve uygulamalarını gerçekleştirmelerinin ardından her branştan birer öğretmenin olduğu disiplinler arası grubun içerisinde yer alabilirler.

Birden fazla okulun öğretmenlerinin katıldığı çapraz uygulamalarda ise ilçe veya il yönetimlerinin belirleyeceği merkez, toplantıların ve uygulamaların destekleyicisi olarak kullanılabilir. MEB 2023 Eğitim Vizyonu belgesindeki "Öğretmen Destek Merkezleri" bunun için ideal mekânlar olarak düşünülebilir. Öğretmenler kendi okullarında edindikleri tecrübeleri başka okullara da aktararak etkileşim sağlayabilirler.

Grupların eğitim alanında çalışan öğretim elemanları ve öğretmen adaylarıyla desteklenmesi de hizmet öncesi-hizmet içi eğitim birlikteliğini sağlayabilir. Gruplarda eğitim alanı dışındaki öğretim elemanları, bilim insanları, sanatçılar, zanaatkarlar, sporcular gibi alan uzmanları veya alanda staj yapan üniversite öğrencilerinin de bulunması, görüşlerin zenginleşerek daha geniş bakış açısıyla hazırlanmış planların geliştirilmesini sağlayabilir.

Araştırma kapsamında ders araştırması modelinin uyarlanması ile oluşturulan "Ders Araştırmasına Dayalı Disiplinler Arası Etkinlik Planı Geliştirme Modeli"nin aşamaları açıklanmıştır:

1. Taslak planlama: İlk aşamada grup üyeleri geliştirmek ve uygulamak istedikleri ders planının amacını belirlerler. Planın amacı öğretim programlarında yer alan kazanımları disiplinler arası biçimde ele almak ise, farklı derslerde birbirine yakın zamanlarda işlenen kazanımlar incelenir ve kapsayıcı bir tema oluşturulur. Temanın oluşturulmasının ardından ders planı giriş, gelişme, sonuç bölümleriyle zaman çizelgesiyle taslak olarak yazılır. Planda uygulanacak öğretim yaklaşımı ve teknikleri belirlenir. Ders öğretmenine rehber olacak biçimde öğrencilere sorulacak sorular, yapılacak etkinliklerden oluşan bir akış oluşturulur. Akış öğretmen değil öğrenci merkezli olarak hazırlanır ki, öğrenci öğrenmesinin gözlenmesi esas amaçlardan birini oluşturur. Planda kazanımlara bağlı kalmadan, disiplinler üstü proje benzeri bir uygulama yapılmak isteniyorsa ders planı daha esnek ve açık uçlu sorularla geliştirmeye açık biçimde hazırlanır.

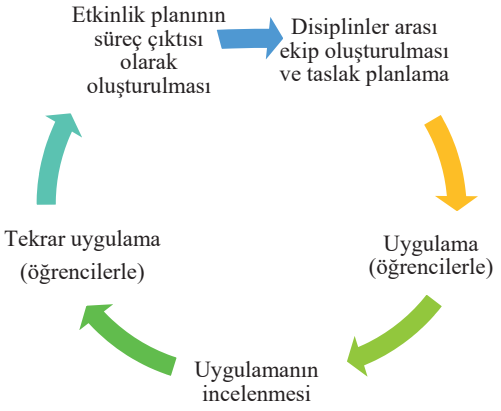
2. Uygulama: Ders öğretmeni dersin işlenişinde öğrencilere rehber konumda, öğrenciler ise öğrenme sürecinde aktif durumda olarak beraber dersin uygulaması gerçekleştirilir. Gözlemci konumunda olan diğer grup üyeleri süreç boyunca dersi, öğrencileri ve konunun işlenişini izlerler. Edindikleri izlenimleri anlık notlarla raporlaştırırlar. Gözlemcilerin dersin hangi bölümlerinde derse katılabilecekleri, hangi bölümlerinde sadece ders öğretmeninin yönetiminde öğrencileri gözlemleyecekleri planlama bölümünde tasarlanır. Ders, öğrencilerin gruplarla iş birlikli biçimde öğrenmelerini içeriyorsa gözlemciler öğrenci gruplarının çalışmalarına da katılarak onlarla birebir etkileşimde bulunabilirler. Yaptıkları uygulamalara rehberlik edebilir, sordukları sorularla görüşlerini öğrenebilirler. Uygulama mekânı atölye ise bu durum daha da etkili işleyebilir ve gözlemciler ders öğretmenine hem uygulamanın gerçekleştirilmesi hem de öğrencilerin iş birlikli çalışmasının yönetimi konusunda yardımcı olabilir. Uygulama disiplinler arası olarak birden fazla ders saati ve birden fazla uygulama mekânı gerektiriyorsa her bir dersin öğretmeni kendi ders saatinde aktif görev üstlenip diğerlerinde gözlemci konumunda yer alır. Böylece tek öğretmenin gözlenmesi algısı da ortadan kalkmış olur. Örneğin; planın görsel sanatlar dersiyle ilgili boyutunda ders öğretmeni, görsel sanatlar öğretmeni olur, diğer öğretmenler gözlemci konumunda olurlar. Planın müzik boyutuna gelindiğinde ise görsel

sanatlar öğretmeni diğer öğretmenler gibi gözlemci konumuna geçer. Böylece gruptaki birden fazla öğretmen, ders öğretmeni olarak görev yapmış olur.

3. Uygulamanın incelenmesi: Grup üyelerinin bir araya geldiği toplantıda ders öğretmeni ve gözlemciler izlenimlerini paylaşırlar. Ders öğretmeni öğrencilerin katılımları, öğrenme ürünleri, dersle ilgili görüşleri açısından değerlendirmelerini bu uygulamadan önceki durumlarıyla karşılaştırarak yapar. Gözlemciler ise süreç boyunca aldıkları notlar ve sonrasındaki değerlendirmelerini, önerilerini paylaşırlar. Yorumlar öğretmen üzerine değil, öğrenciler ve etkinlikler üzerine yapılır. Grup üyeleri dersin daha etkili hâle gelebilmesi için neler yapılması gerektiğiyle ilgili tartışmalar yaparak ilk aşamada ortaya konan ders planı üzerinde düzenlemeler gerçekleştirirler.

4. Tekrar uygulama: Uygulamanın incelenmesinin ardından değerlendirmesi yapılarak düzenlenmiş plan, aynı öğretmenler tarafından farklı öğrencilere uygulanır. İkinci ve üçüncü basamakta yapılanlar tekrarlanır. Bu aşamada, grup üyesi olmayan öğretmenler de başka ders araştırması çalışmasına katılmadan tecrübe kazanmak üzere gözlemler yapabilir.

5. Etkinlik planının ortaya çıkarılması ve sonuçlandırma: Yapılan son toplantıda plan üzerinde değerlendirmeler yapılır. Aynı öğretmenlerin farklı öğrencilerle yaptıkları uygulama öğrencilerin yaklaşımlarının farklılığı açısından da değerlendirilir. Etkinlik planı düzenlenerek son hâline getirilir. Buradaki sonuçlandırma, oluşan planın düzenlenemez olduğunu göstermemektedir. Oluşan plan, yeni eklemeler ve değerlendirmelerle geliştirilebilir. Bu nedenle süreç Şekil 2'de bir döngü ile tarif edilmiştir.


Etkinlik planının süreç çıktısı olarak oluşturulması
Disiplinler arası ekip oluşturulması ve taslak planlama
Uygulama (öğrencilerle)
Uygulamanın incelenmesi
Tekrar uygulama (öğrencilerle)

Şekil 2. "Ders Araştırmasına Dayalı Disiplinler Arası Etkinlik Planı Geliştirme Modeli" Şeması

"Ders Araştırmasına Dayalı Disiplinler Arası Etkinlik Planı Geliştirme Modeli"nin Tasarım Beceri Atölyelerinde Kullanılması

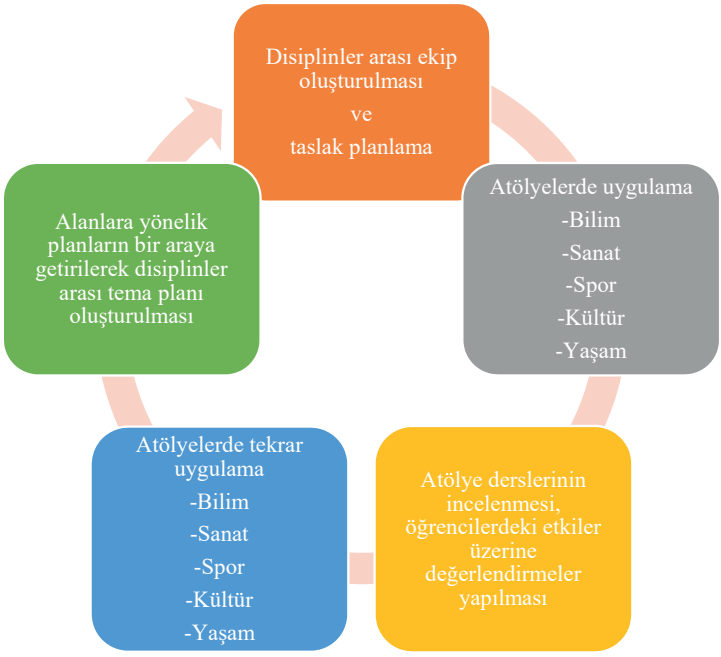
Ders araştırması köken olarak, Pestalozzi'nin fiziksel nesnelere bağlı öğretim yöntemi olan "nesne dersi"ne (object lesson) dayanmaktadır (Makinaen, 2010). Pestallozian teorisinde bilgi; nesnelerin gözlenmesi, tanınması ve sezgilerin ardından kavramların oluşturulmasına dayanır (Makinaen, 2010). Benzer şekilde Çin'deki ders araştırması uygulamaları da teori ve pratiğin bir düşünülerek öğretmen etkinliklerine entegre edilmesini içermektedir (Chen, 2017). Bu açıdan bakıldığında öğretimi somutlaştırmaya dayalı felsefe olarak atölye düşüncesine yatkın olduğu söylenebilmektedir.

Ders araştırmasının etkili biçimde yapılabilmesi için fiziksel imkânlar önem taşımaktadır (Bozkurt ve Yetkin Özdemir, 2018). Ders araştırmasının sınıf ortamında yapıldığı bir araştırmada gözlemcilerin sınıfın bütününü izlemelerinin zor olduğu belirtilmiştir (Yennizar vd., 2020). Bu araştırmanın temel önerilerinden biri olarak; ders araştırmasında ortamın atölye olmasının, öğretimde farklılık hissini oluşturarak sürecin daha verimli geçmesini sağlayabileceği düşünülmektedir. Ayrıca ortamın atölye olması öğretmenlerde "dersin izlenmesi" gibi kaygı oluşturan bir durumdan çıkıp, öğrencilerin iş birlikli çalışma yapmasına benzer şekilde "öğretmenlerin iş birlikli çalışması"nı sağlar. Bu durum, kalabalık sınıfların atölye ortamında yönetim zorluğuna bir çözüm olarak da değerlendirilebilir. Uygulama yerinin alanyazında sıkça görüldüğü gibi sınıf gözlemi biçiminde yapılması, sınıfta öğretmenler ile öğrenciler tarafından ilk etapta şaşkınlıkla karşılanacak ve doğal davranmanın önüne geçebilecektir. Atölyeler hâlihazırda farklı ve öğretmen hakimiyetine değil öğrenci çalışmasına dayanan yerler olduklarından gözlem sürecine çok daha uygun yerler olarak görülebilir. Modelin disiplinler arası yaklaşımla bütünleştirilmesi ve birden fazla öğretmenin gözlenmesi, bu nedenle önemlidir. Böylece ders araştırması "bir öğretmenin dersinin izlenmesi" yapısından çıkarak "birden çok öğretmenin atölye ortamında öğrencilerle etkileşimli olarak öğrenme sürecini gerçekleştirmeleri" uygulamasına dönüşerek "daha kabul edilebilir bir yapı"ya kavuşabilir ve "TBA ile beraber yaygınlaşan bir model" olarak algılanabilir. Buradaki alıştırma süreci ve gözlemlenen kitlenin bunu normal olarak algılaması sağlandıktan sonra gerekirse sınıf gözlemleri de gerçekleştirilebilir.

Ders araştırmasının doğuş yeri olan Japonya'daki atölye sistemine bakıldığında spor, sanat, müzik, kaligrafi, dikiş gibi çoğunlukla müfredat dışı uygulamaların yapıldığı kulüp etkinlikleri olduğu görülmektedir (Rappleye ve Komatsu, 2017). Bu araştırmanın temel varsayımlarından biri; Tasarım Beceri Atölyelerinin öğrenme sürecinde istenen farkı yaratabilmesi için bütüncül, disiplinler arası ve ders içerisine entegre biçimde ele alınmasıdır. Bu düşünceyle bakıldığında Tasarım Beceri Atölyeleri birden fazla alanı ve atölye türünü kapsayan çatı bir kavram olduğundan, salt olarak ders dışında kullanılan klasik atölye düzeninden en önemli farkı; birbiriyle bağlantılı işleyen atölye kümeleri olmasıdır. Atölyelerin bağlantılı işlemesi; öğrencilerin, derslerin, öğretmenlerin, toplumun parçası olarak okulun iş birliğini gündeme getirmektedir.

Öğretmenlerin bir araya gelerek disiplinler arası etkinlikler geliştirmeleri ve bunları uygulamaları bu anlamda gereklilik hâline gelmektedir. Etkinlik planlarının sahadan uzak biçimde yazılması ve öğretmenlerin de bunları uygulamasının istenmesi yerine, sahada gözleminin yapılarak geliştirilmesi çok daha etkili bir yol olabilir.

Tasarım Beceri Atölyelerinin temel eğitim için bilim, sanat, spor, kültür, yaşam alanların yönelik atölyelerin bulunduğu bir okulda bu alanların birleştirilmesine yönelik uygulama önerisi Şekil 3'te gösterilmiştir.



Şekil 3. "Ders Araştırmasına Dayalı Disiplinler Arası Etkinlik Planı Geliştirme Modeli"nin Tasarım Beceri Atölyelerinde Kullanılma Şeması

Şekil 3'te görülen şemanın ilk aşamasında disiplinler arası ekip oluşturulması yer almaktadır. Ekipte kolaylaştırıcı rolü yaparak ekibi bir araya getiren ve çalışmalarını düzenleyen, tercihen disiplinler arası yaklaşımlara yatkın bir kişi olması çalışmanın devamlılığı için etkili olacaktır. Uygulama ilkokul düzeyinde yapılacaksa ekip üyeleri sınıf öğretmenlerinden, ortaokul düzeyinde ise atölyeye yönelik ilgili branş öğretmenlerinden oluşturulabilir. Ekibe çeşitli alan uzmanlarının katılımı da zenginlik sağlayacaktır. Ekip ilk aşamada bir araya gelip tema belirleyerek disiplinler arası etkinlik planı oluşturur, her bir atölyede yapılacak işlemler belirlenir. İkinci aşamada atölyelerde öğrencilerle beraber uygulama yapmaya geçilir. Atölyelerin sayısı ve sı-

ralaması tamamen ekip tarafından oluşturulan plana bağlıdır. Beş alana yönelik atölyeler bulunmuyorsa iki veya daha fazla atölyeye yönelik de planlama yapılabilir. Bir atölyede uygulama yapılırken öğretmenlerden biri süreçte yönlendirmeci olurken, diğer ekip üyeleri atölyede öğrencilerle diyaloglar kurarak gözlem yaparlar. Diğer atölyeye geçildiğinde bu kez bir başka öğretmen yönlendirici rolündeyken diğerleri gözlemci rolünde olurlar. İlkokul 2. sınıf düzeyine yönelik bir etkinlik örneği olarak "Pazar Alışverişinden Hayata" adlı disiplinler arası tema planında; bilim alanındaki atölyede gıda mühendisliği uygulamasıyla gıdaların saklanma koşulları incelenebilir, sanat alanındaki atölyede tahta çıtalardan meyve-sebze kasası yapılabilir, kültür alanındaki atölyede pazar ortamının drama yöntemiyle canlandırması yapılabilir, yaşam alanındaki atölyede pazardan alınan meyve-sebzelerden yiyecekler hazırlanabilir (İstMEM, 2021). Böylece atölye döngüsü tamamlandıktan sonra üçüncü aşamada ekip üyeleri bir araya gelerek dersi değerlendirme toplantısı yaparlar. Çalışma ortamı sınıf değil, aktif ve birbirinden farklı çalışmaların yapılabildiği atölye ortamı olduğundan gözlemcilerin öğrencilerle farklı diyaloglar kurmaları ve zengin veri seti elde etmeleri mümkündür. Branş öğretmenleri, kendi alanlarından farklı atölye türünün bakış açısıyla geniş bir görüş alanı kazanabilirler. Paylaşımlar ve yorumlar yapıldıktan sonra disiplinler arası plan üzerinde değişiklikler yapılır. Dördüncü aşama olan tekrar uygulama aşaması farklı öğrencilerle gerçekleştirilir. Bu aşamada atölyelerin sayısının fazlalığından dolayı ekipte yorgunluk oluştuğu düşünülürse, farklı okullardan ekiplerin denemeyi gerçekleştirmesi de sağlanabilir. Tekrar uygulamadan elde edilen bulgulara dayalı olarak yapılan beşinci aşama toplantısında denenmiş ve sonuçlara varılmış disiplinler arası etkinlik planı yeni düzenlemelerle oluşturulur. Plan farklı gruplara, farklı uygulayıcılar tarafından uygulanmaya ve geliştirilmeye açıktır.

Tasarım Beceri Atölyelerinin ortaöğretim düzeyi için bilim ve kültür-sanat alanları için aynı uygulamalar gerçekleştirilerek bilim ve sanatın bir araya getirildiği disiplinler arası çalışmalar yapılabilir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu bölümde, geliştirilen modelin sahadaki muhtemel yansımaları irdelenerek tartışılmıştır. Bu araştırmada geliştirilen "Ders Araştırmasına Dayalı Disiplinler Arası Etkinlik Planı Geliştirme Modeli" çağımızdaki birey ve eğitim anlayışının önemsediği iki kavrama vurgu yapmaktadır: "disiplinler arası düşünme" ve "iş birliği". Ders araştırması modeli hem ulusal hem uluslararası alan yazında klasik sınıf düzeni ile ilişkilendirilmiş olduğundan, bu modelin atölyeler gibi yaparak yaşayarak öğrenmenin önemsendiği mekânlarda yapılmasına yönelik bir düşünceyle kurgulanmış olması, araştırmanın özgünlüğüdür.

Öğretmenlerin mesleki gelişiminin çok boyutlu olarak düşünülmesi, branşlarının gerektirdiği becerilerin yanında 21. yüzyıl becerilerine uygun olarak kendini güncellemiş "21. yüzyıl öğretmeni" olma yolunda önem taşımaktadır. Ders araştırmasının

öğretmenlerin mesleki gelişimlerine olumlu etkisi olduğunu belirten araştırmalar bulunmaktadır (Boran ve Tarım, 2018; Güner ve Akyüz, 2017). Hizmet içi öğretmen eğitimlerinde kullanılabilmesinin yanında hizmet öncesindeki öğretmenlerin (Zhou ve Xu, 2017) ve mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin (Bayram ve Canaran, 2019) deneyimlerinin artırılmasına yönelik de olumlu etkiler göstermektedir. Whisenhut (2009) disiplinler arası biçimdeki ders araştırması ve profesyonel öğrenme topluluğu uygulamasının öğretmenlerin mesleki bilgilerini arttırdığı sonucuna ulaşmıştır. Mayorga Fernández, Peña Trapero ve De La Rosa Moreno (2021), disiplinler arası ders araştırmasının öğretmen adaylarının pratik bilgilerinin yapılandığını ve mesleki gelişimlerinde olumlu etkileri olduğunu tespit etmişlerdir. Roback vd. (2006) yaptıkları araştırma sonucunda odaklanmış ve enerjik bir iş birliği oluşturduğu, pedagojik araştırmanın kolaylaştığı, öğrenci öğrenmesinin doğasının anlaşıldığı ve güçlü bir ders planı ortaya çıktığını belirtmektedirler. Ders araştırması, öğretmenlerin araştırma yapma hevesini uyandırma ve cesaretlendirme konusunda da etkilidir (Bayram ve Canaran, 2019). Ders araştırması modeli; öğretmenlerin eğitim fikirlerini uygulamalarını, öğretime farklı açılardan bakmalarını, meslektaşlarıyla iş birliği yapmalarını sağlar (Takahashi ve Yoshida, 2004). Okulda yöneticiler, öğretmenler ve öğrencilerin "birliktelik" duygusunu geliştirir (Lee ve Madden, 2019). Ansawi ve Pang (2017) ders çalışması ile Mesleki Öğrenme Topluluğu (Professional Learning Community-PLC) hakkındaki algının olumlu ve yüksek düzeyde ilişkili olduğunu belirlemişlerdir. Ders çalışmasının bir "toplumsal öğrenme uygulaması" olabilmesi için; okullardaki profesyonelliğin korunması, bireysel özerlik ve disiplin, öğrencilerin kaliteli öğrenme hakkının getirdiği kaliteli öğrenme süreci düşüncesi, iş birlikli diyalog geliştirme, öğrenmenin açıklık ilkesine uyumlu olarak herkesin öğrenmeye şahitlik edebilmesi düşüncesi gereklidir (Nurwidodo, Hendayana, Hindun ve Sarimanah, 2018). Dolayısıyla ders çalışmasının okul ve öğrenme için sosyal bağlamda da olumlu etkileri olduğu yorumuna ulaşılabilmektedir.

Modelin öğretmenler tarafından benimsenmesi, karşılaşılan ilk zorluk olacaktır. Bozkuş vd. (2017) ülkemizde yaptıkları ders araştırması denemesinde öğretmenlerin zaman yetersizliği ve toplantı için bir araya gelmelerindeki zorlukları belirtmişlerdir; öğretmenlerin ders araştırmasının hazırlık ve uygulama aşamalarına yönelik olumlu düşünceler içerisindeyken Türkiye'de uygulanabilir olmadığını düşündükleri bulgusuna ulaşmışlardır. Bütün (2019) Türkiye'de yaptığı araştırmada zaman, öğretmenlerdeki korku, öğrencilerin derse uyumu, müfredatın yoğunluğu gibi sorunlar belirlemiştir. Fakat bu tür kaygılar ve sorunlar ülkemizdeki öğretmenlere özgü değil, dünyanın çeşitli bölgelerindeki öğretmenler için de geçerlidir. Ders araştırması için; uygulama maliyeti, sürdürülebilirlik, öğretmenlerin içerik bilgisinin yetersizliği ve öğrenci öğrenmesiyle bağlantı kurmadaki zorluklar sahada belirtilen sorunlardır (Murata, 2011). Ders araştırması ABD'de uygulanmaya başladığında öğretmenler; Japon kültürünün egzotik bir ürününün kendilerine uymayacağını, uygulamaya zaman bulamayacaklarını, öğrenci performansını arttırmaya yönelik yeterli kanıt olmayacağını,

içerik bilgilerinin yetersiz olduğunu, sınıflarını meslektaşlarına açmaya korktuklarını, farklı öğretim tekniklerine sahip olduklarını düşünmekteydiler (Chokshi ve Fernandez, 2004). Üstelik genel olarak ABD'deki öğretmenler, kendi sınıflarında bağımsız çalışan ve iş birlikli çalışmaları sıkça yapmayan öğretmenlerdi (Rappleye ve Komatsu, 2017). Fakat geçen zaman, bu endişelerin ötesinde binlerce araştırmaya konu olan ve etkililiği birçok araştırmada değinilen bir yapıya dönüştüğünü göstermiştir. Dolayısıyla önemli olan, kaygıların ve ön yargıların farkında olup bunları en aza indirmeye yönelik önlemlerle uygulamanın doğru planlanmasıdır.

Ders araştırması uygulamalarında öğretmenlerde öğretimin izlenmesinden kaynaklı gerilimler olabilmektedir (Kanellopoulou ve Darra, 2019). Öğretmenlerin ders araştırmasını kendilerinin eleştirileceğine yönelik bir uygulama olarak düşünmeleri olasıdır ve bunun doğru bir düşünce olmadığının anlaşılması, uygulamanın iyi biçimde aktarılmasına bağlıdır. Ders araştırmasında konu, öğretmen değil öğretimdir (Stigler ve Hiebert, 1999). Dersi işleyen öğretmen değil, öğrenciler ve onların öğrenmesi gözlemlenir (Doig ve Groves, 2011; Roback vd., 2006). Eleştiriler ve öneriler, ders planına ve uygulanışına yöneliktir (Eraslan, 2008; Günay vd., 2016). Yapılan yorumlar öğretmenin kendisi ile ilgili değil, öğretimin niteliği üzerine olmalıdır. Grup üyeleri yorumlarını bu bilinçle yapmalıdır. Kişinin sınıfının özel olduğu yanlış bir yaygın inançtır (Elliott, 2019; Eraslan, 2008). Öğretmenlerin takım çalışması becerisi içerisinde profesyonel davranmaları ve yeniliklere açık olmaları gerekmektedir (Bozkuş vd., 2017). Fakat yine de hassasiyetler olasıdır. Çevik ve Müldür (2021) yaptıkları araştırmada dersi veren kişinin daha fazla sorumluluğa sahip olmasının bir dezavantaj olarak belirtildiğini gözlemlemişlerdir. Gözlenme hissi ve dersi veren kişinin sorumluluğuna yönelik kaygıyı azaltabilecek uygulamalardan en önemlisi ders araştırması uygulamasının atölyelerde başlamasıdır. Uygulama mekânının öğrencilerin art arda sıralarda oturduğu klasik sınıf düzeninden ziyade atölye olması, "gözlenme" hissini "iş birliği" hissine dönüştürerek öğretmenler ve öğrenciler için psikolojik olarak daha sağlıklı bir süreç oluşturabilir. Aynı zamanda dersi veren öğretmenin sorumluluğunu gözlemcilere de dağıtarak daha eşitlikçi bir dağılım sergileyebilir. Gözlemcilerin grup çalışması yapan öğrencilerle birebir etkileşiminden öğrencilerin öğrenmesiyle ilgili farklı sonuçlar ortaya çıkarılabilir ve bu öğretmen-öğrenci konuşmaları dersin değerlendirilmesi sırasında birleştirilerek daha zengin veri elde edilmiş olur. Model önerisi, klasik sınıf düzeninde de kullanılabilir fakat başlangıçta iş birliği kültürüne alışılması ve normalleşmesi için atölyelerde başlaması bu açıdan etkili bir strateji olabilir. Toplantılara erişim konusunda sıkıntılar yaşanması durumunda bir kısmı çevrim içi toplantılar biçiminde gerçekleştirilebilir.

Öğretmenlerin disiplinler arası planlar geliştirmede ve iş birlikli çalışmada yaşadıkları zorluklar, kendilerini geliştirmelerini sağlayabilecek adımları da atmaları için birer ipucu olabilecektir. Çağırgan Gülten ve Ceran (2017) öğretmen adaylarının disiplinler arası matematik dersi planları geliştirmede öğrencileri iş birlikli çalışmaya

yöneltme, kavram yanılgılarına değinme ve teknoloji kullanımı ile ilgili eksiklerinin bulunduğunu tespit etmişlerdir. Bu gibi araştırmalar ve uygulamalar öğretmenlerin ihtiyaçlarının tespit edilmesiyle mesleki gelişimlerinin sürdürülebilirliğini sağlayacaktır.

MEB 2023 Eğitim Vizyonu belgesinde "Okul Gelişim Modeli" olarak belirtilen modelde, okulların kendilerine özgü geliştirecekleri Okul Gelişim Planının rekabet odaklı olmak yerine paylaşım odaklı bir yaklaşım izleneceği belirtilmektedir (MEB, 2018, s.27). Bu araştırmada geliştirilen "Ders Araştırmasına Dayalı Disiplinler Arası Etkinlik Planı Geliştirme Modeli" okulların kendi gelişim süreçleri için de önemli katkılar oluşturabilir. Oluşturulan planlar, başka okullardaki öğretmenlerle de paylaşılabilir. Bu tür paylaşımlara dayanan öğretmen ağları oluşturulabilir. Burada öğretmen ağının kurulumu sonrasında sürdürülebilirliği önem taşımaktadır ve kurumsal olarak desteklenmesi gerekmektedir. Hollanda'da yapılan bir öğretmen ağı uygulamasında öğretmenlerin ders araştırması uygulamasının ardından okullarına döndüklerinde ders araştırması sürecini zaman alıcı olduğu gerekçesiyle devam ettirmedikleri tespit edilmiştir (Wolthuis vd., 2020). Bu duruma bir çözüm olarak bu araştırmada belirtilen modelin uygulanması için birçok öğretmen tarafından hazırlanmış olan süreçlerin birleştirilerek havuz oluşturulması önerilmektedir. Böylece sürecin her öğretmen tarafından her ünite ve konu için tekrar yapılması gerekmeden alan yazındaki bazı çevirilerde yer alan "ders imecesi" kavramı "öğretmenlerin plan geliştirme ve uygulamada yardımlaşması" biçiminde gerçekleştirilmiş olur. Örneğin Eylül ayında uygulanacak plan A okulu tarafından geliştirilmiş plan iken, Ekim ayında B okulu tarafından geliştirilmiş plan uygulanabilir. Bu şekilde ilçe, il hatta ülke çapında paylaşımlar sağlanabilir, sonuç olarak büyük bir etkinlik havuzu oluşturulabilir. Plan oluşturmadaki amaç; "mükemmel ders"e ulaşmak değil, Japonların iş dünyasında benimsedikleri "kaizen" yaklaşımında olduğu gibi sonu olmayan sürekli bir iyileştirme sürecindeki adımların gerçekleştirilmesidir (Rappleye ve Komatsu, 2017). ABD ile Japonya'nın arasındaki kültürel ve ontolojik varsayım farklılıkları, ders çalışmasının ABD'ye uyarlanması konusunda sorunlara yol açmıştır (Rappleye ve Komatsu, 2017). Bu nedenle uyarlama çalışmalarında uygulamanın aynen tekrarlanması yerine kültürel uyumu gözetilerek düzenlenmesi, benimsenme ve sürdürülme açısından önem taşımaktadır. "İmece", "yardımlaşma" kavramları ülkemizin kültürünün de temellerinde var olduğundan, doğru planlamayla örnek ders araştırması uygulamalarının gerçekleştirilebileceği düşünülmektedir. Bayram ve Canaran (2019) yaptıkları araştırmada ders araştırması uygulamasında rehbere de ihtiyaç duyulduğunu belirtmişlerdir. Bu araştırmada geliştirilen modelin rehber eşliğinde yapıldıktan sonra eğitim alan öğretmenlerin diğer öğretmenlere rehberlik yapmasıyla bir öğretmen ağı oluşturulması önerilmektedir.

Bu çalışmadaki model önerisinde ders araştırması modelinin aynen uygulanması değil, uyarlanması hedeflenmiştir. Uyarlanma ise MEB 2023 Vizyonu ile beraber atölyelerin yeni ve farklı bir şekle dönüşmüş hâli olan TBA ile gerçekleştirilerek ülkemize

özgü bir uygulama olması sağlanmaya çalışılmıştır. Ülkemizde pilot uygulama döneminde olan TBA ile entegre biçimde ilerlemesinin "TBA'ya özgü disiplinler arası öğretmen eğitimi" ve "TBA disiplinler arası yaklaşımının yaygınlaşması" gibi iki ihtiyaca birden cevap vereceği düşünülmektedir. Bu ihtiyaca dünya eğitim gündeminde yer bulan "ders araştırması", "iş birliği", "öğretmen ağı" kavramlarıyla çözüm önerisinde bulunmaya çalışılmıştır. Geliştirilen modelin ilk etapta belirli pilot okullarda gönüllü öğretmenlerle gerçekleştirilmesinin ardından, ön yargılardan kaynaklı kritik eşik aşıldığında diğer öğretmenler tarafından talep edilen bir hâle de gelebileceği düşünülmektedir. Modelin sahada uygulanması üzerine oluşan olumlu ve olumsuz durumlar değerlendirilerek *"öneri"*, *"mevcut uygulama"*ya dönüşebilecektir.

Kaynakça

AKİBA, M., Murata, A., Howard, C. C., ve Wilkinson, B. (2019). Lesson study design features for supporting collaborative teacher learning. *Teaching and Teacher Education, 77*, 352-365.

ANSAWİ, B., ve Pang, V. (2017). The relationship between professional learning community and lesson study: a case study in low performing schools in Sabah, Malaysia. *Sains Humanika, 9*(1-3), 63–70.

BABA, T. (2007). *Japanese education and lesson study: An overview section 1.1: "How is lesson study implemented"*. In M. Isoda, M. Stephens, Y. Ohara, ve T. Miyakawa (Eds.). Japanese lesson study in mathematics, 2-7.

BAYRAM, İ., ve Bıkmaz, F. (2018). Exploring the lesson study experience of EFL instructors at higher education: a pilot study. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi- Journal of Qualitative Research in Education, 6*(3), 313-340. https://doi.org/10.14689/issn.2148-2624.1.6c3s15m.

BAYRAM, İ., ve Canaran, Ö. (2019). An investigation of Turkish novice EFL teachers' perceptions of lesson study. *International Journal of Curriculum and Instruction 11*(1), 172-189.

BAYRAM JACOBS, D. (2012). Japonya'da fen ve fizik öğretmenlerinin mesleki gelişimi ve mesleki gelişimde Japon yaklaşımı: "Ders araştırması". *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 45*(2), 33-54.

BORAN, E., ve Tarım, K. (2018). Reflections of middle school teachers' professional competency on teaching with lesson study model. *International Journal of Educational Studies in Mathematics, 5*(1), 23-38

BOZKURT, E., ve Yetkin Özdemir, İ. E. (2018). Mesleki gelişimde iş birliğine dayalı bir yaklaşım: ders araştırması. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 26*(1), 109-116. https://doi.org/10.24106/kefdergi.375675.

BOZKUŞ, F., Kablan, Z., Pak, K., Özdişçi, S., Özdemir, A., Aydın, M. ve Boğazlıyan, D. (2017). Ders imecesi (lesson study) modeli hakkında uygulayıcı görüşleri. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 12*(28), 141-160.

BÜTÜN, M. (2019). Mathematics teachers' early lesson study experiences in Turkey: challenges and advantages. *World Journal of Education, 9*(5), 51-62.

BYBEE, R. W. (2010). Advancing STEM education: a 2020 vision, *Technology and Engineering Teacher, 70*(1), 30-35.

CALLEJA, J., ve Formosa, L. (2020). Teacher change through cognitive conflicts: the case of an art lesson study. *International Journal for Lesson and Learning Studies, 9*(4), 383-395.

CAMPBELL, C., ve Henning, M. B. (2010). Planning, teaching, and assessing elementary education interdisciplinary curriculum. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education, 22*(2), 179-186.

CERBİN, W., ve Koop, B. (2006). Lesson study as a model for building pedagogical knowledge and improving teaching. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education, 18*(3), 250-257.

CHEN, X. (2017) Theorizing Chinese lesson study from a cultural perspective. *International Journal for Lesson and Learning Studies, 6*(4), 283-292, https://doi.org/10.1108/

CHEN, W., Cone, T. P., ve Cone, S. L. (2007). A collaborative approach to developing an interdisciplinary unit. *Journal of Teaching in Physical Education, 26,* 103-124.

CHOKSHİ, S., ve Fernandez, C. (2004). Challenges to importing Japanese lesson study: concerns, misconceptions, and nuances. *Phi Delta Kappan, 85*(7), 520–525. https://doi.org/10.1177/003172170408500710.

ÇAĞIRAN GÜLTEN, D., ve Ceran, E. (2017). Öğretmen adaylarının matematik öğretimine ilişkin disiplinler arası ders tasarımları ve değerlendirmeleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 6*(1), 107-123.

ÇEVİK, A., ve Müldür, M. (2021). A model trial for the "teaching practice" course within Turkish teaching programs: lesson study. *Journal of Language and Linguistic Studies, 17*(Special Issue 1), 403-422.

DENEME, S., ve Ada, S. (2012). On applying the interdisciplinary approach in primary school. *Procedia- Social and Behavioral Sciences 46*, 885-889.

DOİG, B., ve Groves, S. (2011). Japanese lesson study: teacher professional development through communities of inquiry. *Mathematics Teacher Education and Development, 13*(1), 77-93.

DRAKE, S. M., ve Burns, R. C. (2004). *Meeting standards through integrated curriculum.* ASCD.

DUDLEY, P. (2011) *Lesson Study: a Handbook (2011),* **http://lessonstudy.co.uk/lesson-study-a-handbook/**

ELLİOTT J. (2019). What is lesson study? *European Journal of Education Research, Development and Policy, 54*(2), 175–188. **https://doi.org/10.1111/ejed.12339**.

ENGLİSH, L. D. (2016). STEM education K-12: perspectives on integration. *International Journal of STEM Education, 3*(3), https://doi.org/10.1186/s40594-016-0036-1.

ERASLAN, A. (2008). Japanese lesson study: can it work in Turkey? *Eğitim ve Bilim, 33*(149), 62-67.

FERNANDEZ, C., ve Yoshida, M. (2004). *Lesson study a Japanese approach to improving mathematics teaching and learning*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

GARDNER, J. E., Wissick, C. A., Schweder, W., ve Canter, L. S. (2003). Enhancing interdisciplinary instruction in general and special education thematic units and technology. *Remedial and Special Education, 24*(3), 161-172.

GÖZEL, E., ve Erdem, A., R. (2016). Japon öğretmen eğitiminde bir model: ders İmecesi, *OPUS –Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi, 6*(11), 521-538.

GÜLHAN, F. (2021a). Okul paydaşlarının tasarım beceri atölyelerine yönelik beklentilerine dayalı görüşlerinin değerlendirilmesi. *International Journal of Humanities and Education, 7*(15), 235-260.

GÜLHAN, F. (2021b, 30 Ocak). Tasarım beceri atölyeleri-mekândan çok yönlü öğrenme dönüşümüne, Star Açık Görüş. https://www.star.com.tr/acik-gorus/mekandan-cok-yonlu-ogrenme-donusumune-haber-1606059/.

GÜNAY, R. Yücel Toy, B., ve Bahadır, E. (2016). Öğretmen eğitiminde ders araştırması modeli ve Türkiye'de hizmet öncesi öğretmenlik uygulamalarına yönelik bir model önerisi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 9*(42), 1224-1237.

GÜNER, P., ve Akyüz, D. (2017). Ders imecesi mesleki gelişim modeli: öğretmen adaylarının fark etme becerilerinin incelenmesi. *İlköğretim Online, 16*(2), 428-452.

HECK, S. F. (1980). Planning: the key to successful interdisciplinary teaching, *Middle School Journal, 11*(4), 10-12. https://doi.org /10.1080/00940771.1980.11495560.

HERVAS, G., ve Medina, J. L. (2020). Key components of lesson study from the perspective of complexity: a theoretical analysis, *Teachers and Teaching*. https://doi.org/10.1080/13540602.2020.1745174

HURD, J., ve Licciardo-Musso, L. (2005). Lesson study: teacher-led professional development in literacy instruction. *Language Arts, 82*(5), 388-395.

İstMEM (İstanbul İl Millî Eğitim Müdürlüğü). (2021). *Tasarım beceri atölyeleri-uygulama rehberi ve disiplinler arası etkinlik önerileri kitapçığı*, **https://istanbul.meb.gov.tr/www/yapabilen-cocuklar-icin/icerik/3727**.

KANELLOPOULOU, E. D., ve Darra, M. (2019). Benefits, difficulties and conditions of lesson study implementation in basic teacher education: a review. *International Journal of Higher Education, 8*(4), 18-35. https://doi.org/ 10.5430/ijhe.v8n4p18

KINCAL, R. Y., ve Beypınar, D. (2015). Ders araştırması uygulamasının matematik öğretmenlerinin mesleki gelişimlerine ve öğrenme sürecinin geliştirilmesine etkisi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 33,* 186-210.

KORKMAZ, H., ve Konukaldı, I. (2015). İlköğretim fen ve teknoloji eğitiminde disiplinler arası tematik öğretim yaklaşımının öğrencilerin öğrenme ürünleri üzerine etkisi. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, *39*, 1-22.

LEE, V., ve Madden, M. (2019). We're in this together: principals and teachers as partners and learners in lesson study. *NASSP Bulletin, 103*(1), 51–64.

LEWANOWSKİ-BREEN, E., Ni Shuilleabhain, A., ve Meehan, M. (2019). *Investigating the longitudinal impact of participating in school-based lesson study on mathematics teachers' professional community.* In Harbison, L. and Twohill, A. (Eds.), Proceedings of the Seventh Conference on Research in Mathematics Education in Ireland (MEI7), (pp. 163–170). Dublin, Ireland.

LEWİS, C., Perry, R., ve Murata, A. (2006). How should research contribute to instructional improvement? The case of lesson study. *Educational Researcher, 35*(3), 3-14.

MAKİNAE, N. (2010) *The origin of lesson study in Japan.* The 5th East Asia Regional Conference on Mathematics Education: In Search of Excellence in Mathematics Education, 15, Tokyo: Japan.

MAYORGA FERNÁNDEZ, M. J., Peña Trapero, N., ve De La Rosa Moreno L. (2021). Lesson study in initial training: an interdisciplinary academic experience. a case study in Spain, *International Journal for Lesson and Learning Studies 10*(3), 302-315. https://doi.org/10.1108/IJLLS-01-2021-0001.

MEB (Millî Eğitim Bakanlığı) (2016). *STEM eğitimi raporu*, Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü, **http://yegitek.meb.gov.tr/stem_egitimi_raporu.pdf**

MEB (2018). *2023 Eğitim Vizyonu,* **http://2023vizyonu.meb.gov.tr/**

MEB (2019). *Kazanım merkezli STEM uygulamaları*, Özel Öğretim Kurumları Genel Müdürlüğü, **https://ookgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_01/29164143_STEM_KitapYk.pdf**

MEB (2021). *Tasarım beceri atölyesi-okul yöneticileri, öğretmenler ve öğrenciler için rehber*. **https://tba.meb.gov.tr/wp-content/uploads/2021/04/TBA-Rehber.pdf**.

MURATA, A. (2011). *Introduction: Conceptual overview of lesson study*. L. C. Hart et al. (Eds.), Lesson study research and practice in mathematics education. (pp 1-12), Springer Science Business Media B.V.

NÆSHEİM-BJØRKVİK, G., Helgevold, N., ve Østrem, S. (2019). Lesson study as a professional tool to strengthen collaborative enquiry in mentoring sessions in initial teacher education, *European Journal of Teacher Education*. https://doi.org/ 10.1080/02619768.2019.1641487.

NURWİDODO, N., Hendayana, S., Hindun, I., ve Sarimanah, E. (2018). Strategies for establishing networking with partner schools for implementing lesson study in Indonesia. *JPBI (Jurnal Pendidikan Biologi Indonesia), 4*(1), 11-22. https://doi.org/10.22219/jpbi.v4i1.5489.

ORHAN, G. (2020). *Ders araştırması bağlamında ingilizce öğretmenlerinin öğretim görevlerine yönelik sergilemiş oldukları hazırlık ve yansıtma faaliyetleri.* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

RAPPLEYE, J., ve Komatsu, H. (2017). How to make lesson study work in America and worldwide: a Japanese perspective on the onto-cultural basis of (teacher) education. *Research in Comparative and International Education*, *12*(4), 398–430. **https://doi.org/10.1177/1745499917740656**.

ROBACK, P., Chance, B. Legler, J., ve Moore, T. (2006) Applying Japanese lesson study principles to an upper-level undergraduate statistics course. *Journal of Statistics Education, 14*(2). https://doi.org/10.1080/10691898.2006.11910580.

SAİTO, E. (2012) Key issues of lesson study in Japan and the United States: a literature review, *Professional Development in Education, 38*(5), 777-789. https://doi.org/10.1080/19415257.2012.668857.

SANDERS, M. (2009). STEM, STEM education, STEMmania, *The Technology Teacher, 68*(4), 20–26.

SERBEST, A. (2014). *Ders imecesi yönteminin etki alanları üzerine bir meta-sentez çalışması.* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.

STİGLER, J., ve Hiebert, J. (1999). *The teaching gap: best ideas from the world's teachers for improving education in the classroom.* The Free Press, California Technical Assistance Center.

STYRON, R. A. (2013). Interdisciplinary education: a reflection of the real world. *Systemics, Cybernetics and Informatics, 11*(9), 47-52.

TAKAHASHİ, A., ve Yoshida, M. (2004). Ideas for establishing lesson-study communities, *Teaching Children Mathematics,* 436-443.

TAMURA, T., ve Uesugi, Y. (2019). Involving students in lesson study: a new perspective. *International Journal for Lesson and Learning Studies, 9*(2), 139-151.

UŞTUK O., ve De Costa P. I. (2020). Reflection as meta-action: lesson study and EFL teacher professional development. *TESOL J*ournal, *00*(e531). **https://doi.org/10.1002/tesj.531**.

VRİKKİ, M., Warwick, P., Vermunt, J. D., Mercer, N., ve Van Halem, N. (2017). Teacher learning in the context of lesson study: a video-based analysis of teacher discussions. *Teaching and Teacher Education, 61,* 211-224.

WHİSENHUT, T. G. (2009). *The impact of interdisciplinary lesson study on teachers' instructional decisions and technology use.* [Unpublished dissertation]. University of Oklahoma, Graduate College, Norman, Oklahoma.

WOLTHUİS, F., van Veen, K., de Vries, S., ve Hubers, M. (2020). Between lethal and local adaptation: Lesson study as an organizational routine. *International Journal of Educational Research*, *100*, [101534]. https://doi.org/10.1016/j.ijer.2020.101534

YAZICI, L. (2019, 29 Kasım). *Tasarım-beceri atölyeleri ve akademik perspektif*, Star Açık Görüş. **https://www.star.com.tr/acik-gorus/tasarimbeceri-atolyeleri-ve-akademikperspektif-haber-1497133/**

YENNİZAR, Zulqarnain, Elfa Eriyani, Zukhairina, Novi Susanti, ve Dini Kausari (2020). Application of lesson study with a scientific approach: a case study of early childhood education. *Journal of Critical Reviews*, *7*(7), 104-111. https://doi.org /10.31838/jcr.07.07.17

ZHOU, G., ve Xu, J. (2017). Microteaching lesson study: an approach to prepare teacher candidates to teach science through inquiry. *International Journal of Education in Mathematics, Science and Technology (IJEMST), 5*(3), 235-247. https://doi.org /10.18404/ijemst. 296039.

MİLLÎ EĞİTİM ● Cilt: 51 ● Bahar/2022 ● Sayı: 234, (1805-1830)

MATEMATİK ÖĞRETİMİNDE TASARIM BECERİ ATÖLYELERİ (TBA) ETKİNLİKLERİNİN GELİŞTİRİLMESİ: BİR MODEL ÖNERİSİ

DERLEME

Banu YÜCEL TOY[1], Şeyma UÇAR[2]

1 Doç. Dr., Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri, byuceltoy@gmail.com, ORCID: 0000-0003-0460-4656.

2 Öğretmen, Güngören Gaziler İmam Hatip Ortaokulu, seymaucr55@gmail.com, ORCID: 0000-0002-6758-4288.

Geliş Tarihi: 08.12.2020 **Kabul Tarihi:** 24.09.2021 **DOI:** 10.37669 milliegitim.837775

Öz: Öğrencilerin öğrendiklerinin hayatın içerisinden olduğunu fark etmesi ve günlük hayatlarına uygulayabilmeleri önemlidir. Matematik öğretiminin amaçlarından biri de öğrencinin matematiksel kavramları günlük hayata transfer edebilmesidir. Diğer taraftan, Milli Eğitim 2023 Vizyon Belgesi'nde okullarda öğrencilerin düşünsel, duygusal ve fiziksel gelişimlerini destekleyecek çocukların ilgi ve yeteneklerine göre okullarda Tasarım Beceri Atölyelerinin (TBA) kurulması hedeflenmiştir. Matematik öğretimi açısından, TBA'ların öğrencilerin matematiği günlük hayata transfer edebilmesini kolaylaştıracağı ve çok yönlü gelişimlerini destekleyeceği düşünülmektedir. Ancak öğretmenlerin bu atölyelere uygun etkinlik geliştirmelerinde yardımcı olabilecek kaynaklar oldukça sınırlıdır. Bu durumdan hareketle, bu çalışmada matematiği günlük hayata transfer etmeye yönelik tasarım beceri atölyelerinde uygulanabilecek etkinlik geliştirme modeli önerisi geliştirilmiştir. Bu model, öğrenciyi tanıma, öğrenme alanını belirleme, kazanımları belirleme, TBA karar verme, etkinliği planlama, uygulama ve değerlendirme olmak üzere yedi aşamadan oluşmaktadır. Planlama sürecinde, etkinlik diğer disiplinlerle, yaşamsal becerilerle ve gerçek hayat ile ilişkilendirilerek yapılandırılmakta, gereken materyaller belirlenmekte, öğrenciler için etkinlik yönergesi hazırlanmakta ve etkinlik sonucu ortaya çıkacak ürün veya performansın değerlendirilmesi amacıyla değerlendirme aracı hazırlanmaktadır. Bu süreci anlaşılır kılmak amacıyla bu model üzerinden bir etkinlik geliştirme süreci örneklendirilmiştir. Bu modelin, matematik özelinde geliştirilmiş olmakla birlikte her ders için öğretmenlere ve okullara yol gösterici olması beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler: tasarım beceri atölyeleri, gerçekçi matematik eğitimi, yaşam becerileri, matematik eğitimi

DEVELOPMENT OF DESIGN-SKILL WORKSHOPS ACTIVITIES IN MATHEMATICS TEACHING: A MODEL PROPOSAL

Abstract:

It is important for students to realize that what they have learned is in life and be able to transfer it to their daily lives. One of the aims of teaching mathematics is also that the student can transfer mathematical concepts to daily life. On the other hand, in the 2023 Vision Document of Ministry of National Education, it is aimed to establish Design-Skill Workshops (DSW) in schools according to the interests and abilities of children that will support their intellectual, emotional and physical development. In terms of teaching mathematics, it is thought that DSWs will facilitate students' ability to transfer mathematics to daily life and support their versatile development. At this point, resources for teachers to guide them develop activities suitable for these workshops are limited. Therefore, in this study, an activity development model that can be used in DSWs in mathematics teaching was proposed. This model consists of seven stages: knowing the student, determining the content, determining the objectives, determining the DSW, planning, implementing, and evaluating the activity. In the planning process, the activity is structured by associating it with other disciplines, life skills, and real life, the necessary materials are determined, an instruction for the activity is prepared for students, and an assessment tool is prepared to evaluate the product or performance that will emerge as a result of the activity. In order to make this process understandable, an activity development process is exemplified through this model. Although this model has been developed specifically for mathematics, it is expected to guide schools and teachers from other subject fields.

Keywords: design-skill workshops, realistic mathematics education, life skills, mathematics education

Giriş

Sürekli gelişen dünyada birçok alanda değişimler yaşanmakta olup öğretim programları da bu duruma ayak uydurmak için yenilenmektedir. Değişen öğretim anlayışı, öğrencinin öğrenilen bilgiyi kullanarak, uygulayarak, günlük hayata transfer ederek anlamlı öğrenmesini hedeflemektedir. Ülkemizin öğretim programları da değişen hedefler doğrultusunda yenilenmekte olup bunlardan biri de ilköğretim matematik dersi öğretim programıdır (Baki, 2019). Ülkemizde son 15 yılda matematik öğretim programında değişiklikler yapılmış olsa da öğrenilenlerin günlük hayata transfer edilebilmesi ile ilgili ifadeler programlarda her zaman yer verilmiştir (İlhan ve As-

laner, 2019). Bu doğrultuda, matematik öğretim programındaki hedeflerden biri bireyin günlük hayattaki gereksinimlerini karşılamak ve günlük hayat problemlerini matematiksel bilgi ve becerileri ile çözebilmesini sağlamaktır (Milli Eğitim Bakanlığı, 2018a). Matematiği öğretme süreci bazen hayatın içindeki matematiği keşfetme bazen de matematiksel bilginin hayatın içerisindeki yansımalarını bulmaktır. Özellikle yenilenen öğretim programlarında bireylerin matematiği keşfetmesi ve matematiksel bilgiyi üretmesi beklenmektedir.

Bu kapsamda, 2023 Milli Eğitim Vizyonu'nda, öğrencilere bilgiyi işleyerek tasarıma dönüştürme ve günlük hayata uygulayabilme becerilerini kazandırmak amacıyla her kademede öğrenci yetenekleri ile ilişkilendirilmiş Tasarım Beceri Atölyelerinin (TBA) oluşturulması hedefine yer verilmiştir (MEB, 2018b). TBA etkinlikleri ile öğrencilerin ilgi ve yeteneklerine uygun öğrenme ortamlarının oluşturulması amaçlanmaktadır. Bilgiyi aktarmaktan, düz konu anlatımından, soru çözümünden oluşan eğitim anlayışından ziyade öğrencilerin bilgi üretebilecekleri, tasarım yapabilecekleri, öğrendikleri bilgileri özümseyebilecekleri TBA etkinlikleri ile öğretmenden çok öğrencilerin aktif hale gelmesi beklenmektedir. Bu atölyelerin problem çözme, eleştirel düşünme, üretkenlik, takım çalışması ve çoklu okuryazarlık becerileri gibi 21.yüzyıl yaşam becerilerini de kazandıracak somut mekânlar olması amaçlanmaktadır (MEB, 2018b). Bunların yanı sıra, oluşturulan atölyeler ve bu atölyelerde yapılacak çalışmalarla, öğrencilerin disiplinler arası ilişkileri fark etmelerine ve bu ilişkiyi bütünleşik olarak görmelerine de imkân sağlanacağı düşünülmektedir.

TBA'lar gündeme gelmeden önce çeşitli okullarda FeTeMM (STEM-Science Technology Engineering Mathematics) atölyeleri bulunmaktaydı ve FeTeMM atölyeleri ile ilgili çalışmalar yapılmaktaydı. Ancak FeTeMM atölyeleri TBA'lar kadar kapsamlı değildir. En temel farklılık olarak, FeTeMM, öğrencilerin ilgili disiplin alanlarının bilgi, beceri ve tutumlarının hayatta karşılaşılabilecek durumlara uygulanmasını öğrenmesini amalayan bir yaklaşım sunmakta olup fen, matematik, teknoloji ve mühendislik alanlarına odaklıdır (Bybee, 2013). Ancak özgün bir eğitim yaklaşımı olan TBA, bilim, sanat, kültür, spor ve yaşam becerileri alanları ile tüm disiplin alanlarını kapsamaktadır (MEB, 2021a). Diğer taraftan, FeTeMM'i de kapsayan TBA'lar ile atölyelerin uygulama alanlarının kapsamı genişletilmiş, bilginin farklı disiplin alanları ile ilişkilendirilerek günlük hayata transfer edilmesine yönelik etkinlikler sayesinde öğrenilen bilgilerin üretim ve tasarıma dönüşmesi amaçlanmıştır (MEB, 2019c).

Uygulamaların yaygınlaşmasını, etkili bir araştırma sahası olmasını ve TBA alanlarının yükseköğretim disiplin alanları ile iş birliğini sağlamak amacıyla İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü ile üniversiteler arasında 22 Ocak 2020'de Tasarım Beceri Atölyeleri akademik iş birliği protokolü imzalanmıştır (İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü, 2020). Diğer taraftan bu konuda yapılan araştırmaların sayısı oldukça sınırlıdır. Bu sebeple, bu çalışmanın alandaki boşluğu doldurmaya katkısı olacağı düşünülmektedir. Bu konuda var olan çalışmalardan Akın ve Kudak (2020), Türkçe dersi Millli Kül-

türümüz temasını deney grubunda Drama ve Eleştirel Düşünce atölyesinde işlerken, kontrol grubunda sınıfta işlemişler, uygulama sonunda akademik başarı açısından deney grubu lehine anlamlı bir farklılığın olduğunu ortaya koymuşlardır. Ayrıca öğrencilerin Türkçe dersi ve Drama ve Eleştirel Düşünce Atölyesi ile ilgili görüşlerinin olumlu olduğu gözlenmiştir. Tasarım beceri atölyelerine ilişkin görüşlerin incelendiği araştırmalar da yapılmıştır. Akkaya'nın (2020) çalışmasına göre, yöneticiler, okullarında yapılan tasarım beceri atölyeleri uygulamalarının öğrencilerin çok yönlü gelişimini olumlu etkilediğini, uygulamalı eğitim ile daha kalıcı ve anlamlı öğrenmenin sağlandığını, öğrencilerin becerilerinin gelişimine destekleyen bir yapı olduğunu ve nitelikli eğitim için önemli olduğunu düşünmektedir. Sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin incelendiği bir başka çalışmada (Gündoğan ve Can, 2020) ise öğretmenler, TBA'ların öğrencilerin psikomotor, zihinsel ve sosyal gelişimine, olumlu benlik algısına sahip olmasına, okula karşı olumlu tutuma sahip olmasına katkı sağlayabileceğini ve meslek seçiminde yönlendirici olabileceğini belirtmişlerdir. Diğer taraftan, sınıfların kalabalık olması, öğretmenlerin yetkin olmaması, iş yükü fazlalığı, altyapı açısından atölyeler için yerin olmaması gibi sorunların TBA uygulamalarında karşılaşılabilecek zorluklar olarak ifade etmişlerdir.

Yapılan az sayıda çalışma TBA uygulamalarının olumlu etkisi olduğunu ve olumlu etkisinin olacağına ilişkin inancın olduğuna işaret etmektedir. Bu bağlamda, matematiğin de hayata transfer edilebilmesinde ve diğer disiplinlerle ilişkilendirilmesinde aynı zamanda yaşamsal becerilerin geliştirilmesinde TBA etkinliklerinin etkili olacağı düşünülmektedir. Ancak amaçların gerçekleştirilebilmesi için öğretmenlerin etkinlikleri gerçekleştirecek beceriye sahip olması gerekmektedir. Bir başka ifade ile, bu sürecin etkililiği öğretmenlerin TBA etkinliklerini ne derecede uygun hazırlayıp uyguladıkları ile ilgilidir. Öğretmenlerin ihtiyaç, yönelimler ve yenilikler doğrultusunda kendilerini geliştirebilmeleri için mesleki gelişim çalışmaları önemlidir (Ingvarson, Meiers ve Beavis, 2005). Bu kapsamda, Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), öğretmenlerin etkinlikleri geliştirecek ve uygulayacak beceriye sahip olması için TBA'da görev alacak öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitimler düzenlenmiş ve pilot uygulamaların yapıldığı okullarda eğitimler yapılmıştır. Daha sonra MEB tarafından TBA Okul Yöneticileri, Öğretmenler ve Öğrenciler için Rehber ve ortaöğretimde TBA için Öğretmen El Kitabı hazırlanmıştır (MEB, 2021a; 2021b). Yapılan eğitimler henüz çok yaygın değildir ve öğretmenleri yönlendirebilecek ve rehberlik edebilecek söz konusu kaynaklardan el kitabında örnek etkinlikler bulunmaktadır. Ancak bir öğretmenin kendisinin nasıl bir etkinlik gelişitirebileceğine dair bir bilgi bulunmamaktadır. Bu sebeple, bu çalışmada matematiği hayata transfer edebilmeyi sağlayacak Tasarım Beceri Atölyeleri etkinliklerinin geliştirilmesine yönelik bir model önerisi sunmak amaçlanmıştır. Sadece matematik değil diğer branş öğretmenlerinin, öğretim elemanları ve araştırmacıların da bu modelden yararlanabileceği düşünülmektedir. Ayrıca, TBA ile ilgili yapılmış olan çalışmaların sayısı da oldukça az olduğu için bu kapsamda bu çalışmanın alana katkısının da olması beklenmektedir.

Gerçekçi Matematik Eğitimi

Matematik hayatın her alanında karşımıza çıkan bir derstir. Hayatın içinde sayılara ihtiyaç duyduğumuz her alan bile matematiğin yaşamın bir parçası olduğunu göstermektedir. ABD Ulusal Matematik Öğretmenleri Konseyi (NCTM), ilkini 1989'da yayınladığı ve 2000 yılında geliştirerek yeniden yayınladığı okul matematiği standartlarında; öğrencilerin, içinde bulundukları dünyadaki problemleri çözmede matematiği kullanmalarının öneminden bahsedilmektedir (Doruk, 2010). Bu standartlara göre matematiğin dünyayı anlamak için önemi ve günlük hayatta matematiği kullanma ihtiyacı gelişen dünyada daha önemlidir (NCTM, 2000).

Matematik öğretiminde öğrencilerin öğrendikleri kazanımları günlük hayata transfer edebilmelerini sağlayacak yaklaşımlardan biri, Hollandalı matematikçi Hans Freudenthal tarafından geliştirilmiş olan Gerçekçi Matematik Eğitimi (GME) yaklaşımıdır. GME'ye göre, matematik öğretiminde öğrencilerin günlük hayatlarından gerçekçi olay ve durumlardan yola çıkılmalı ve öğrenciler gerçek bağlamlarında olay veya durumları matematikleştirerek matematiği öğrenmelidir. Böylelikle, matematik dışarıdan hazır aktarılan bir bilgiden ziyade bireyin kendi zihni ile gerçekleştirdiği bireysel bir etkinliğe dönüşür (Barnes, 2005; Freudenthal, 1973). Bu anlayışta matematiği günlük hayata transfer etme becerisinin geliştirilmesini sağlamak amaçlanmaktadır (Üzel, 2007). Freudenthal'e göre matematik öğretiminde öğrencinin matematiği işlemsel bilgi olarak görmesi değil, gerçek hayat problemleri üzerinde çalışarak insan etkinliği olarak görmesi gerekmektedir. Böylece matematik öğrenciler için daha gerçekçi ve anlamlı olacaktır (Baki, 2019). GME'nin beş temel özelliği bulunmaktadır. Bunlar, gerçek hayat bağlamının kullanılması, materyal ve modellerin kullanılması, öğrencilerin kendi matematiksel materyalleri aktif bir şekilde oluşturması ile öğrenci katkısının sağlanması, etkileşimin sağlanması, matematik materyalleri ile matematik konularının ilişkilendirilmesidir (Gravemeijer, 1994; aktaran Wahyudi, Joharman ve Ngatman, 2017). Bu doğrultuda, okul matematiğinin günlük yaşam deneyimleriyle bağlantılı olması ve öğrencileri kuşatan çevreden materyaller toplanması sayesinde, öğrenciler günlük yaşam ve akademik matematik arasında köprüler kurarak daha derin anlam oluşturabilmektedir (Doruk, 2010).

Matematiğin doğuşunun bir ırmak taşması olması günlük hayatta matematiğin ne kadar çok yer aldığını göstermektedir. Matematik, hayatın sayılarla yazılmış halini oluşturmaktadır. Bu sebeple öğrenciler, matematikte gördüğü dikdörtgen kavramının bir masanın yüzeyini oluşturduğunu, masanın üzerindeki çayın ısı alışverişini eşitlik oluşturana kadar devam ettirdiğini, navigasyon cihazının koordinat sisteminin bir ürünü olduğunu ya da altın oranın doğadaki bitkilerden keşfedildiğini fark edebilmelidir. Bu anlayışa dayanan öğretim, öğrencilerin okulda öğrenilen matematiğin kendi çevrelerindeki yaşantıların ürünü olduğunu anlamalarını ya da çevresindeki birçok ürünün matematiksel bilgi ile ortaya çıktığını keşfetmelerini sağlayacaktır. Böylece hem öğrenciler matematiği daha anlamlı bir şekilde öğrenebilecek hem de temelde

soyut bir ders olan matematik somutlaştırılabilecektir. Bu sebeplerle, dersler işlenirken matematiği günlük hayata transfer edebilme becerisine yönelik etkinlikler uygulamak önemlidir. Bu şekilde, öğrencinin derste daha aktif hale gelebilmesi ve matematiğe kaygıyla bakan öğrencilerin yerine dersten zevk alan ve dersi seven öğrencilerin yetiştirilmesi de sağlanabilecektir (Sevim, 2019).

Yapılan araştırmalar da gerçek hayat ile ilişkilendirilmiş matematik eğitiminin öğrenciler üzerinde olumlu etkisi olduğunu ortaya koymaktadır. Laurens, Batlolona, Batlolona ve Leasa (2018) tarafından lise geometri öğretiminde GME uygulanmış ve öğrencilerin bilişsel açıdan akademik başarıları üzerinde etkisi olduğunu belirlemişlerdir. Benzer şekilde, Zakaria ve Syamaun (2017) lise öğrencilerine matematik öğretimininde GME yaklaşımını uygulayıp geleneksel öğretim ile karşılaştırdıkları çalışmalarında, GME'nin başarı üzerinde olumlu etkisi olduğunu ancak matematiğe yönelik tutum açısından fark olmadığını tespit etmişlerdir. Bir ilköğretim okulunda, GME yaklaşıma göre tasarlanan dersin sonuçlarının incelendiği bir başka çalışmada da öğrencilerin aktif, daha enerjik, öğrenme motivasyonu daha yüksek olduğu ve öğrenme başarılarının arttığı gözlenmiştir (Mulbar ve Zaki, 2018). İlköğretim okulunda gerçekleşen bir başka çalışmada da (Saleh, Prahmana ve Murni, 2018), GME'nin geleneksel öğretim ile karşılaştırıldığında öğrencilerin hem akademik başarılarına hem de muhakeme becerilerine etkisinin daha iyi olduğu tespit edilmiştir. Doruk (2010), gerçekçi bağlamlara dayalı problemlerin matematiksel modelleme ile çözümüne dayalı etkinliklerle işlenen matematik dersinin, matematik kazanımlarını günlük yaşama transfer etme becerilerini geliştirdiğini ortaya koymuştur. Doruk (2010), öğrencilerin matematiği günlük yaşamla ilişkilendirme düzeylerinin gelişmesi için sınıflarda düzenlenecek modelleme etkinliklerinin olabildiğince farklı günlük yaşam bağlamlarından seçilmesinin ve ilköğretimin ilk yıllarından itibaren uygulanmasının önemli olduğunu ifade etmiştir. Benzer bir çalışmayı yüzdeler konusunun öğretiminde kullanan Kayan (2019) bu etkinliklerin öğrenci başarısı ve matematiği günlük hayatla ilişkilendirme becerileri üzerinde etkisini incelediği çalışmasında, öğrencilerin akademik başarılarında ve matematiği günlük hayatla ilişkilendirmelerinde anlamlı düzeyde artış olduğu görülmüştür. Görüşme bulgularının sonucunda ise öğrencilerin yüzdeler konusunda modelleme etkinliklerine karşı olumlu yaklaşım benimsedikleri ve yüzdelerin günlük hayattaki yerini fark ettikleri tespit edilmiştir. Matematik dersinde gerçek hayat bağlantılarının kullanılması ile ilgili öğretmen görüşlerini inceleyen Kaya'nın (2018) araştırmasına göre, öğretmenler matematik dersinde hayat bağlantılarının bilgilerin kalıcılığını arttırdığını, öğrenci başarısına katkı sağladığını, matematiğe karşı olumlu tutumu ve problem çözme becerisini geliştirdiğini belirtmişler ancak derslerde uygun örnek bulmada güçlük yaşadıklarını ve GME'nin zaman alıcı olduğunu dile getirmişlerdir.

Tasarım Beceri Atölyeleri

TBA, Eğitim ve öğretim sistemimize 2023 Eğitim Vizyonu ile girmiştir. Vizyonun İçerik ve *Uygulama* başlığı altında bahsedilmektedir. Bu bağlamda, çocukların bilgi,

beceri ve tutum ile donatılmış olmanın yanı sıra belli bir yetkinlikle topluma kazandırılması görüşünden hareketle öğrencilerin her yönüyle gelişimini, kavramsal öğrenmelerini ve öğrenmede derinleşmelerini destekleyen ders ve etkinlikler ile öğretimin yapılmasının ve öğretim programının çocukların ilgi, yetenek ve mizaçlarına uygun bir şekilde esnek, modüler ve uygulamalı olarak geliştirilmesinin önemi üzerinde durulmaktadır (MEB, 2018b). Bu gerekçelerle okullarda kurulacak TBA'ların öğretimde uygulanabilmesi ile ilgili, zorunlu ders saatlerinin tüm kademelerde azaltılıp, öğretimin derinleştirilmesi, öğretimin bireyselleştirilmesi ve uygun etkinliklerin yürütülebilmesi için zaman sağlanması vizyonda yer almaktadır. Atölyedeki etkinliklerin bilime, sanata, kültüre ve spora yönelik olmaları planlanmaktadır. MEB (2018b)'de "Tasarım-Beceri Atölyeleri ilkokul, ortaokul ve lise düzeyinde ortak bir amaç doğrultusunda tasarlanmış, çocuğun özellikle elini kullanmasını önemseyen, mesleklerle ilişkilendirilmiş işlikler olacaktır. Bilmekten çok tasarlamanın, yapmanın, üretmenin ön plana çıkacağı bu atölyeler çocuğun kendisini, meslekleri, çevresini tanımasına yardımcı olacaktır. Bununla beraber bu atölyeler yeniçağın gerektirdiği problem çözme, eleştirel düşünme, üretkenlik, takım çalışması ve çoklu okuryazarlık becerilerinin kazandırılması için somut mekânlar olarak düzenlenecektir" (s. 25) ifadelerinden yola çıkarak TBA'lar ile öğrencilerin üstbilişsel düşünme becerilerinin geliştirilmesi ve yaparak yaşayarak öğrenen, üretim yapabilen öğrencilerin yetiştirilmesi vizyonda hedeflendiği belirlenmektedir.

Atölyelerin okullarda kurulması Comenius'a kadar dayanmakta olup daha sonra Pestalozzi, Freinet, Weber, Montessori gibi eğitimcilerin görüşleri ile zenginleşmiş ve daha yaygınlaşmıştır (Öztürk, 2019). Ülkemizde de İsmail Hakkı Baltacıoğlu'nun üretim pedagojisi üzerine görüşleri de TBA oluşumu desteklemektedir. Ayrıca yapılandırmacılık ve yapıcılık kuramları, reggio emilio ve proje tabanlı öğretim yaklaşımları üzerine temellenmektedir (MEB, 2021b; Öztürk, 2019).

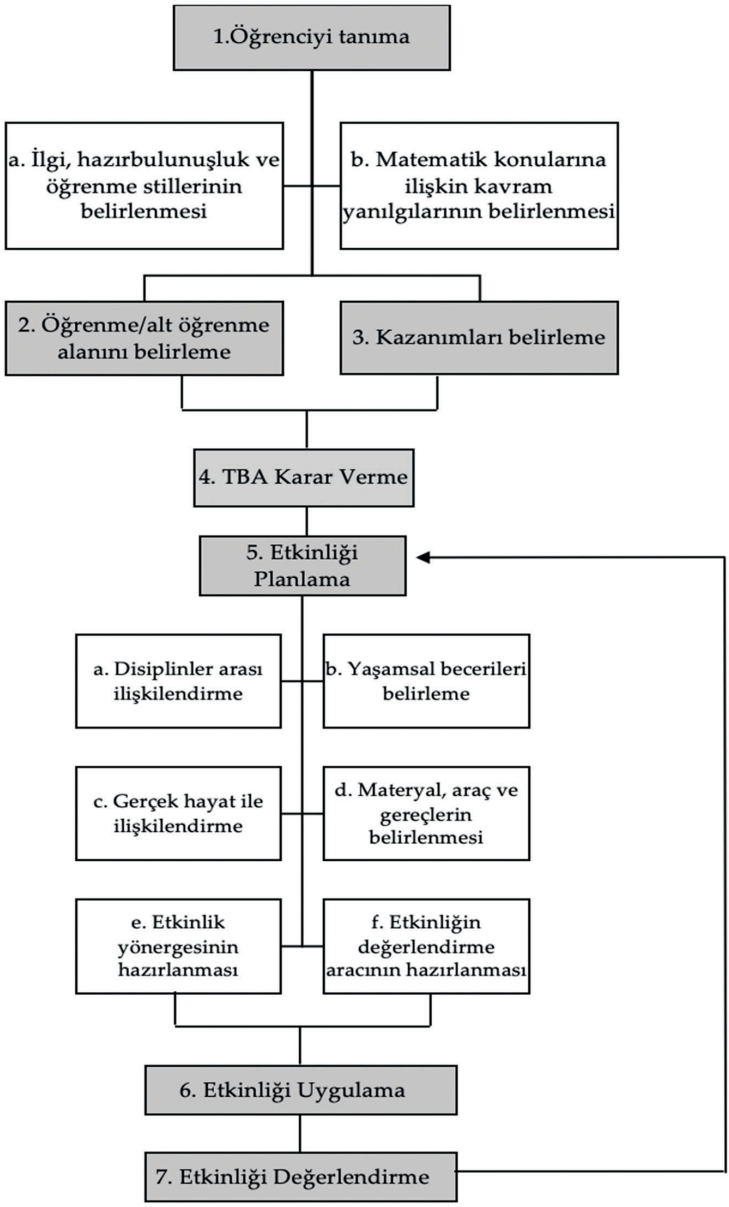
MEB, TBA'ların okullarda yaygınlaşması ile ilgili çerçeve planı oluşturmuştur. Tasarım beceri atölyeleri öncelikle pilot okullarda uygulaması ve ardından 3 yılda tüm okullarda hayata geçirilmesi planlanmış (Anadolu Ajansı, 2019) olup pilot uygulamalar başlamıştır. Oluşturulan tasarım beceri atölyeleri ilköğretim ve ortaöğretim düzeyinde öğrencilerin becerilerine yönelik farklılık göstermektedir. Ortaöğretim düzeyindeki atölyeler bilim ve kültür-sanat alanları olmak üzere 2 alanda, 10 atölye oluşturulmuş olup bilim alanı altında Yazılım, 3D Tasarım, Elektrik Elektronik, Robotik, Fen Teknoloji Mühendislik Matematik (FeTeMM) Atölyeleri, kültür-sanat alanı altında Geleneksel El Sanatları, Sinema, Müzik, Resim, Fotoğrafçılık, Ahşap Atölyeleri yer almaktadır (MEB, 2019a). İki alandaki atölyelerin bitişik alanlarda oluşturulması ve atölyeler arası geçişin mümkün olması hedeflenmektedir. Böylece öğrencilerin atölyelerde eş zamanlı çalışması ve disiplinler üstü çalışmalar ortaya koyması beklenmektedir (MEB, 2019b). İlköğretim düzeyinde ise bilim, kültür, sanat, spor ve yaşam alanları olmak 5 alanda becerilerin geliştirilmesine yönelik 10 atölye oluşturulmuştur

(MEB, 2019a). Bilim alanında Yazılım-Tasarım ile FeTeMM Atölyeleri, kültür alanında Drama ile Dil ve Eleştirel Düşünce Atölyeleri, sanat alanında Görsel Sanatlar, Ahşap ile Metal ve Müzik Atölyeleri, spor alanında Açık Hava Sporları ile Salon Sporları Atölyeleri ve yaşam alanında Bahçe ve Hayvan Bakımı ile Yaşam Becerileri Atölyeleri önerilmektedir.

TBA'lar doğası gereği GME'nin beş temel özelliğini içerisinde bulundurmaktadır: (1) gerçek hayat bağlamının kullanılması, (2) materyal ve modellerin kullanılması, (3) öğrencilerin kendi matematiksel materyalleri aktif bir şekilde oluşturması ile öğrenci katkısının sağlanması, (4) etkileşimin sağlanması ve (5) matematik materyalleri ile matematik konularının ilişkilendirilmesi (Gravemeijer, 1994; aktaran Wahyudi vd., 2017). Çünkü, MEB tarafından okul yöneticileri, öğretmenler ve öğrencileri için hazırlanan Tasarım Beceri Atölyesi Rehberinde yapılan açıklamalara göre, hazırlanacak etkinliklerin gerçek hayat ile ilişkili olması ve hatta ona uygun atölye ortamında gerçekleştirilmesi sağlanmaktadır (MEB, 2021a). Bu amaçla atölyelerde uygun materyal ve modellerin kullanılmasına izin verilmektedir. Atölyelerdeki materyallerden yararlanarak öğrencilerin kendi materyallerini aktif bir şekilde oluşturmasına imkân tanınmaktadır. Bu süreçte hem diğer öğrenciler hem de öğretmenle etkileşimin sağlanması önemsenmektedir. Nihayetinde bu etkinlikler ile gerçekleştirilen atölyenin disiplin alanı ile de ilişkilendirilmesi sağlanmaktadır.

Bir Model Önerisi

TBA için etkinlik geliştirmek amacıyla Şekil 1'de verilen 7 aşamalık bir model önerisi geliştirilmiştir.


1.Öğrenciyi tanıma
a. İlgi, hazırbulunuşluk ve öğrenme stillerinin belirlenmesi
b. Matematik konularına ilişkin kavram yanılgılarının belirlenmesi
2. Öğrenme/alt öğrenme alanını belirleme
3. Kazanımları belirleme
4. TBA Karar Verme
5. Etkinliği Planlama
a. Disiplinler arası ilişkilendirme
b. Yaşamsal becerileri belirleme
c. Gerçek hayat ile ilişkilendirme
d. Materyal, araç ve gereçlerin belirlenmesi
e. Etkinlik yönergesinin hazırlanması
f. Etkinliğin değerlendirme aracının hazırlanması
6. Etkinliği Uygulama
7. Etkinliği Değerlendirme

Şekil 1. TBA Etkinlik Geliştirme Modeli

Bu model geliştirilirken, MEB 2023 Vizyon Belgesi, Tasarım Beceri Atölyesi Rehberi ve MEB tarafından TBA'ya ilişkin yapılan açıklamalar ile birlikte GME'ye ilişkin alanyazından yararlanılmıştır. TBA ve GME'yi birleştiren bir model bulunmadığından bu modelin alana ve uygulayıcılara katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Model geliştirilirken 2 alan öğretmeninin ve TBA ile ilgili çalışmalar hakkında bilgi sahibi olan eğitim bilimleri alanından bir öğretim üyesinin görüşleri alınmıştır.

1. ***Öğrenciyi Tanıma:***

   a. *İlgi, hazırbulunuşluk ve öğrenme stillerini belirleme:* Yapılandırılmamış gözlem veya yapılandırılmış ölçme araçları ile öğrencilerin ilgileri, hazırbulunuşlukları ve öğrenme stilleri belirlenebilir. Yapılandırılmış ölçme araçları halihazırda bulunan araçlar olabileceği gibi öğretmen tarafından geliştirilen araçlar da olabilir. Okul rehberlik biriminin öğrenciyi tanıma hizmeti kapsamında elde ettiği bilgilerden de yararlanılabilir.

   b. *Kavram Yanılgılarını Belirleme:* Öğrencilerin kavram yanılgıları için dersin konusu ile ilgili yapılabilecek testler, kısa sınavlar, sınavlar gibi geleneksel araçlar kullanılabileceği gibi yapılandırılmış grid, görüşme, gözlem, çıkış bileti, 3-2-1 gibi tamamlayıcı ölçme araçlarından da yararlanılabilir. Sınıf içinde öğretmenin gözlemleri de bu kapsamda değerlendirilebilir.

2. ***Öğrenme Alanını Belirleme:*** Matematik dersinde her ünite için TBA etkinliklerinin uygulanması konunun kapsamı, zaman ve planlama açısından zor olabilir. Bu sebeple, eğer bir kısıtlılığa gidilecekse en fazla kavram yanılgılarının karşılaşıldığı veya öğrenmede en fazla zorlukların yaşandığı konu ve öğrenme alanı belirlenebilir.

3. ***Kazanımları Belirleme:*** Belirlenen öğrenme alanında TBA etkinliği ile kazandırılması önemli olan kritik kazanımlar ve özellikle kavram yanılgıları ile ilişkili kazanımlar belirlenir. TBA etkinlikleri ile belirlenen ünite, konu veya öğrenme alanının tüm kazanımlarının kazandırılması amaçlanmamalıdır.

4. ***TBA Karar Verme:*** Belirlenen kazanımlara uygun TBA'ya karar verilir.

5. ***Etkinliği Planlama:*** Belirlenen TBA disiplin alanına uygun bir şekilde etkinliğin planlanması gerekmektedir. Bu etkinliklerde, öğrencinin bilgi ve becerilerini kullanabilmesi ve uygulayabilmesi amacıyla bir ürün ortaya koyacak veya performans sergileyecek bir görev verilmelidir. Bu noktada okulun içinde bulunduğu imkanlar, öğrencilerin sosyo-ekonomik özellikleri göz önünde bulundurulmalıdır. TBA etkinliklerinin planlanmasında Ek 1'de etkinlik planı şablonu kullanılabilir. Bu bir örnek olup farklı formatlarda da plan hazırlanabilir. Etkinlik geliştirilirken aşağıda detaylı açıklanan altı temel esas dikkate alınmalıdır. Öncelikle, disiplinlerarası ilişkilendirme kurulmalı, yaşamsal beceriler içerilmeli ve gerçek hayat ile ilişkilendirme sağlanmalıdır. Diğer taraftan gereken araç ge-

reçlerin de belirlenmesi gerekir. Planda yer alan hazırlık kısmında, öğrencilerin etkinliğe hazırlanması ve ısınması için yapılması planlanan etkinlik ve uygulamalar açıklanır. Süreç kısmında etkinliğin uygulama aşamaları anlatılır. Son olarak değerlendirme başlığında etkinlik sonucu öğrencilerin değerlendirileceği değerlendirme ölçeğinde yer alan ölçütlerden ve ölçek türünden bahsedilir. Etkinlik uygulandıktan sonra yapılan değerlendirmede herhangi bir öneri veya değişiklik gerekiyorsa bu bilgiler "Planın işleyişine ilişkin görüşler" kısmına yazılır.

a. *Disiplinlerarası İlişkilendirme:* Geliştirilen etkinliğin uygulanacağı atölyenin ilgili olduğu disiplin alanı ile matematik dersi ilişkilendirilir. Disiplin alanı ile ilgili dersin kazanımlarına da yer verilebilir. Örneğin Görsel Sanatlar Atölyesinde bir etkinlik yapılacaksa resim dersinin kazanımları da bu etkinlik sayesinde kazandırılabilir. Buarada, yapılacak etkinlik başka disiplinler ile de ilişkili ise onlar da burada belirtilebilir.

b. *Yaşamsal Becerileri Belirleme:* Öğrencilere yaşamsal becerilerin kazandırılması çok önemli olup öğretim programlarında da yer verilmektedir. Ancak nasıl sorusunun cevabı açık değildir. TBA ile bu becerilerinin gelişimi daha açık hale gelmektedir. Bu sebeple, TBA etkinliği ile gelişimi desteklenecek yaşamsal becerilerin belirlenmesi ve etkinliğin bu yaşamsal becerilerin gelişimine yardımcı olacak şekilde düzenlenmesi gerekir.

c. *Gerçek Hayat ile İlişkilendirme:* GME yaklaşımında belirtildiği gibi, etkinlik ile öğrenciden yapması beklenen görevin gerçek hayatla ilişkisi kurulmalıdır. Bu noktada Wiggins ve McTighe (2005) tarafından önerilen GRASPS (Goal-Amaç, Role-Rol, Audience-Hitao edilen kitle, Situation-Durum, Product-Ürün, Standards-ölçütler) ilkelerinin dikkate alınması önemlidir. Bu ilkelere göre, etkinliğin gerçek hayatla ilişkili bir hedefi olmalıdır. Etkinlikle verilen görev, öğrenciye anlamlı bir rol yüklemelidir. Verilecek görevin hitap ettiği gerçekçi bir hedef kitle belirtilmelidir. Görev, gerçek hayata veya gerçekçi bağlamsal durumlara uygun olmalıdır. Etkinlik sonucunda, öğrencinin kendisi tarafından geliştirilen performans veya ürün/ler olmalıdır. Öğrencilerin ortaya koyduğu performans veya ürünü değerlendirmek amacıyla ölçütler belirlenmeli ve buna uygun değerlendirme aracı geliştirilmelidir.

d. *Gereken materyal, araç ve gereçlerin belirlenmesi:* Etkinliğin uygulanması için ihtiyaç duyulan araç, gereç ve materyaller belirlenip temin edilmeli veya hazırlanmalıdır.

e. *Etkinlik yönergesinin hazırlanması*: Öğrenciler için etkinlik yönergesinin hazırlanması gerekir. Çünkü, öğrencilerin yazılı olarak yönergeyi ellerinde bulundurmaları kendilerinden beklenilenleri daha açık ve anlaşılır bir şekilde görmelerine yardımcı olacaktır. Bu amaçla, Kutlu, Doğan ve Karakaya'nın

(2010) performans görevi formatından yararlanılarak geliştirilen ve Ek 2'de verilen şablondan yararlanılabilir. Bu şablonda yer alan bölümler tanımlama, görev, yönerge ve puanlama yöntemidir. Görev kısmında öğrenciden yapması istenilen görev açık ve anlaşılır bir şekilde kısaca yazılmalıdır. Öğrenciler kendisinden bekleneni anlayabilmesi gerekir. Görevi yerine getirirken takip etmesi gereken işlemler ve dikkat etmesi gereken noktalar yönerge kısmına adım adım yazılmalıdır. Son olarak öğrencilerin ortaya koyacağı ürünün değerlendirilmesinin nasıl yapılacağının belirlenmesi ve değerlendirme kısmında yazılması gerekir. Eğer öz değerlendirme, akran değerlendirme, dereceli puanlama ölçeği veya rubrik vb. araçlar kullanılacaksa bunların da yönerge ile birlikte öğrencilere verilmesi gerekir. Böylece öğrenciler yapacakları çalışmaların neye göre değerlendirildiği bilgisine sahip olurlar (Kutlu vd., 2010).

f. *Değerlendirme aracının hazırlanması:* Yönergeye eklenmek üzere değerlendirme aracı hazırlanmalıdır. Öğretmenin kendisi hazırlayabileceği gibi hazır araçlardan da faydalanabilir. Öğrenci performans veya ürünlerinin değerlendirilmesi amacıyla öz değerlendirme, akran değerlendirme, dereceli puanlama ölçeği veya rubrik vb. araçlardan yararlanılabilir. Ancak öğretmen kendisi hazırlayacaksa zümresi ile birlikte hazırlaması veya hazırladıktan sonra uzman olarak aracın uygunluğunu değerlendirmelerini istemesi aracın geçerliği açısından önemlidir.

6. ***Etkinliği Uygulama:*** Bu aşamada sınıf ve dersin öğretmeni etkinlik için belirlenen TBA'ya gider. Ayrılan zaman içerisinde etkinlik uygulanır. TBA'ların okulda verimli bir şekilde kullanılması iyi bir planlama yapılması ile mümkündür. Bu sebeple, dönem başlamadan önce öğretmenlerin yıllık planlama ile birlikte TBA ile ilgili planlamaları da yapması yararlı olacaktır.

7. ***Etkinliği Değerlendirme:*** Bu aşamada, hem öğrenci performans veya ürünlerin değerlendirilmesi hem de gerçekleştirilen etkinliğin etkililiğinin değerlendirilmesi yapılmalıdır. Performans veya ürün değerlendirme araçları daha önce belirlenmişti. Etkinliğin etkili olup olmadığının değerlendirilmesi içinse yansıtma raporları ve öğrenme günlükleri toplanabilir. Öğretmen etkinlik öncesi ve sonrası başarı testleri yapıp sonuçları karşılaştırabilir. Etkinliğin değerlendirilmesi sonucunda, sonraki yıllarda yararlanmak üzere etkinliği geliştirmeye yönelik değişiklikler yapılabilir veya öneriler sunulabilir. Bunlar etkinlik planında planın işleyişine ilişkin görüşler kısmına yazılır.

TBA Etkinlik Örneği: Veri İşleme Öğrenme Alanı Veri Analizi Konusunun Öğretimi

Önerilen modele göre örnek bir etkinlik geliştirme süreci aşağıda açıklanmıştır. Örnek olarak spor alanından açık hava sporları atölyesine uygun bir etkinlik belirlenmiştir. Bunun sebeplerinden birisi, bu etkinliğin gerçekleşmesi için okulda özel olarak yapılandırılmış bir atölyeye ihtiyaç duyulmadan kolaylıkla uygulanabilir olmasıdır.

1. ***Öğrenciyi Tanıma:***

a. *İlgi, hazırbulunuşluk ve öğrenme stillerini belirleme:* 6. sınıf öğrencilerinin bedensel gelişimi, hem ergenliğe geçiş aşaması olması açısından hem de çocukların genel sağlık durumları açısından önemli olup bu bağlamda beden eğitimi ve spor etkinlikleri oldukça etkilidir (Çelik ve Şahin, 2013; Soğat, 2007; Yenal, Çamlıyer ve Saracaloğlu, 1999). Bu sebeple, bu yaş döneminde spor ile ilişkilendirilecek bir etkinliğin çocukların bedensel gelişimi açısından önemli olduğu düşünülmüştür. Hazırbulunuşluk açısından sınıfta genel anlamda grafik oluşturmada, aritmetik ortalama hesaplamada ve ondalık gösterimleri verilen sayıları yuvarlamada zorlanılmakta olduğu gözlenmiştir.

b. *Kavram Yanılgılarını Belirleme:* Öğrencilerin grafik oluşturmada ve yorumlamada çeşitli kavram yanılgıları yaşadıkları görülmektedir. Bu konuda yapılmış olan çok çeşitli araştırmalarda öğrencilerin ham verileri grafiğe dönüştürmede zorlandıklarını, grafik türlerini ve grafiğin eksenlerini karıştırdıklarını, veri aralıkları oluşturmada problem yaşadıklarını ortaya koymaktadır (Bayazıt, 2011; Bruno ve Espinel, 2009; Capraro, Kulm ve Capraro, 2005; Friel ve Bright, 1996; Güven, Öztürk ve Özmen, 2015; Temiz ve Tan, 2009; Uyanık, 2007; Yılmaz ve Ay, 2016). Ayrıca, ayrıca öğrenciler ortalama kavramının veriyi temsil etme anlamını tam olarak kavrayamamakta, ilgili değişkene ait tek bir değer olarak yorumlayabilmektedir. Örneğin, öğrencilere bir aracın ortalama hızı 70 km/sa denildiğinde öğrenciler aracın sürekli 70 km/sa hızla gittiği yanılgısına kapılmaktadır.

2. ***Öğrenme Alanını Belirleme:*** Yukarıda belirtilen kavram yanılgısı ile ilişkili olan konu 6.sınıfın 4. Ünitesi Veri Analizi konusudur.

3. ***Kazanımları Belirleme:*** Bu konuda yanılgının yaşandığı ve kazandırılması amaçlanan kritik kazanımlar belirlenmiştir: "M.6.4.1.2: İki veri grubuna ait verileri ikili sıklık tablosu veya sütun grafiği ile gösterir. M.6.4.2.2: Bir veri grubuna ait aritmetik ortalamayı hesaplar ve yorumlar. M.6.1.6.3: Ondalık gösterimleri verilen sayıları belirli bir basamağa kadar yuvarlar."

4. ***TBA Karar Verme:*** Spor alanından Açık Hava Sporları Atölyesine karar verilmiştir.

5. ***Etkinliği Planlama:*** Yarışı-yorum etkinliği planlanmıştır (Tablo 1). Öğrenciler 4-5 kişilik gruplara ayrılır ve varsayımsal olarak sınıftan bir grubun okullar arası bir atletizm yarışmasına katılacağı, hazırlanmak için 1 aylık bir sürelerinin olduğu ve bugün grubun ilk performansınlarını değerlendirmeleri istenir. Gruptaki her bir öğrencinin 100 m koşu süresi hesaplanıp birler basamağına yuvarlanacak ve hızı hesaplanacak, buna göre grubun ortalama hızı hesaplanacak, grup üyelerinin her birinin ve grubun ortalama hızını gösteren bir grafik çizilecek,

grup bu grafiğe göre performanslarını yorumlayıp değerlendirecek ve performanslarını geliştirmek için eylem kararları alacak ve grafiği, yorumlamaları ve kararları gösteren bir poster hazırlayıp sınıfa sunacaktır. Bu etkinlik ile, öğrencilerin süreyi birler basamağına yuvarlamaları, grafik oluşturabilmeleri, aritmetik ortalama hesaplayabilmeleri ve yorumlayabilmeleri amaçlanmıştır. İlk olarak öğrencilerin matematiği her alanda hayatın içinde olduğunu fark etmeleri amaçlanmıştır. Matematiğin, öğrencilerin belki de çok ilgili olmadıkları atletizm sporunda bile yer aldığını geliştirilen etkinlikle görebileceklerdir. Bir atletin varış süresi, hızı bile ortaokul düzeyindeki matematik hesabı ile yapabileceklerini görmeleri hedeflenmiştir. Öğrencilerin etkinlikte grafik oluşturarak, ortalama hesapları yaparak veri analizi ile muhakeme güçlerinin arttırmak ve onları analitik düşünmeye sevk etmek amaçlanmıştır. Öğrencilere bir aracın ortalama hızı 70 km/sa dendiğinde öğrenciler aracın sürekli 70 km/sa hızla gittiği yanılgısına kapılmaktadır. Örtük öğrenme ile de öğrencilerin ortalama hesabının sürekli değil genel durumu karşıladığını anlamalarını sağlamak istenmiştir. Ortalama hız hesabı yaparken bunu fark etmeleri, öğrencilerin sezmeleri beklenmektedir.

a. *Disiplinlerarası İlişkilendirme:* Beden Eğitimi ve Spor dersi ile ilişkilendirilmiştir. Bu etkinlik, Beden Eğitimi ve Spor dersinin "BE.6.1.1.1. Bireysel sporlara hazırlayıcı oyun ve etkinliklerdeki hareket becerilerini sergiler, BE.6.1.1.2. Takım sporlarına hazırlayıcı oyun ve etkinliklerdeki hareket becerilerini sergiler. BE.6.1.1.4. Doğada yapılan etkinliklerle ilgili becerileri sergiler." kazanımları ile de ilişkilidir.

b. *Yaşamsal Becerileri Belirleme:* Öğrencilerin her bir takımın 100 m koşma süresini dikkate alarak hızlarını, hızlarının ortalamalarını hesaplayıp bunu görsel bir şekilde grafik ile ifade edebilmeleri, grafiği yorumlayıp kararlar almaları problem çözme, muhakeme, karar verme ve analitik düşünme becerilerini geliştirmeye yöneliktir. Ayrıca bu etkinlik bir grup çalışmasıdır. Bu yönü ile öğrencilerin iletişim ve iş birliği ile öğrencilerin sosyal becerilerinin gelişimi desteklenmektedir.

c. *Gerçek Hayat ile İlişkilendirme:* Etkinlik ile öğrencilerin atletizm sporuna karşı dikkatlerini çekmek sağlanmaktadır. Ayrıca öğrenciler matematiğin spor alanında, yarışmalarda kullanımını ve önemini deneyimleyerek öğrenmiş olacaklardır.

d. *Gereken materyal, araç ve gereçlerin belirlenmesi:* Her grup için kronometre, karton, renkli kalemler, kâğıt gerekmektedir.

Tablo 1. Yarışı-yorum Etkinlik Planı

Ders	Matematik
Konu	Veri Analizi
Kazanımlar	M.6.4.1.2: İki veri grubuna ait verileri ikili sıklık tablosu veya sütun grafiği ile gösterir. M.6.4.2.2: Bir veri grubuna ait aritmetik ortalamayı hesaplar ve yorumlar. M.6.1.6.3: Ondalık gösterimleri verilen sayıları belirli bir basamağa kadar yuvarlar.
Disiplinler arası ilişkilendirme	Atletizm sporunda matematiksel hesaplamalar sonucu elde edebilecekleri verileri bulurlar. Geliştirilen etkinlikte matematik ve spor etkinlikleri arasındaki ilişki ortaya konmaktadır. Beden Eğitimi ve Spor dersinin aşağıdaki kazanımları ile ilişkilidir. BE.6.1.1.1. Bireysel sporlara hazırlayıcı oyun ve etkinliklerdeki hareket becerilerini sergiler. BE.6.1.1.2. Takım sporlarına hazırlayıcı oyun ve etkinliklerdeki hareket becerilerini sergiler. BE.6.1.1.4. Doğada yapılan etkinliklerle ilgili becerileri sergiler.
Yaşamsal Beceriler	Problem çözme becerisi Muhakeme becerisi Karar verme becerisi Analitik düşünme becerisi İşbirlikli çalışma becerisi İletişim becerisi
Gerçek hayat ile ilişkilendirme	Etkinlik ile öğrencilerin atletizm sporuna karşı dikkatlerini çekmek sağlanmaktadır. Ayrıca öğrenciler matematiğin spor alanında, yarışmalarda kullanımını ve önemini deneyimleyerek öğrenmiş olacaklardır.
Malzemeler	Her grup için kronometre, karton, renkli keçeli kalemler, kâğıt
Hazırlık	Etkinlik öncesi öğrenciler 5 kişilik gruplara ayrılacaktır. Grupların oluşturulması için bir ısınma etkinliğinden yararlanılabilir. Gruplar oluştuktan sonra yönerge öğrencilere dağıtılır ve gereken açıklamalar yapılır.
Süreç	10 dakika ısınmadan sonra her grup bahçede ayrı bir yere geçerler. Grup üyeleri sırası ile 100 m koşar ve her birinin koşu süresini kronometre yardımı ile hesaplayıp not ederler. Grup üyelerinin hepsi koştuktan sonra biraraya gelirler. Her birinin süresini birler basamağına göre yuvarladıktan sonra her birinin hızını hesaplarlar. Daha sonra grubun ortalama hızını hesaplarlar. Bu sırada her bir gruba bir karton ve renkli keçeli kalemlerden verilir. Ardından hız hesaplamalarının sonucuna göre sütun grafiği oluştururlar ve karton üzerinde gösterirler. Sütun grafiğine göre performansları değerlendirir ve kararlar alırlar. Grafik, yorum ve kararları içeren bir poster hazırlarlar.
Değerlendirme	Öğrencilerin etkinlik esnasında birbirleri ile iletişimleri ve iş birliğinde çalışmaları ve poster üzerinden yaptıkları sunum ile problem çözme becerileri, hazırladıkları sütun grafiğini doğru şekilde oluşturmaları ve yorumlamaları değerlendirilecektir. Değerlendirme her grup için ayrı ayrı yapılacaktır. Değerlendirme ölçeğine etkinlik yönergesi kısmında yer verilmiştir.

e. *Etkinlik yönergesinin hazırlanması:* Öğrencilere dağıtılmak üzere Tablo 2'de verilen etkinlik yönergesi hazırlanır.

Tablo 2. Yarışı-yorum Etkinlik Yönergesi

Ders/Sınıf	Matematik 6. Sınıf
Öğrenme Alanı	Veri Analizi
Kazanımlar	M.6.4.1.2: İki veri grubuna ait verileri ikili sıklık tablosu veya sütun grafiği ile gösterir. M.6.4.2.2: Bir veri grubuna ait aritmetik ortalamayı hesaplar ve yorumlar. M.6.1.6.3: Ondalık gösterimleri verilen sayıları belirli bir basamağa kadar yuvarlar.
Yaşamsal Beceriler	Problem çözme, muhakeme, karar verme, analitik düşünme, işbirlikli çalışma ve iletişim becerisi gelişir.
Gerçek hayat ile ilişkilendirme	Matematiğin spor alanında, yarışmalarda kullanımının ve önemini farkına varır. Matematik dersinde öğrendiği sayıları yuvarlama, sütun grafiği hazırlama ve ortalama hesaplama davranışlarını spor ile ilgili çalışmalara transfer eder.
Sevgili öğrenciler, Okullar arası bir koşu yarışmasının düzenleneceğini ve sizin de grup olarak bu yarışa katılmak istediğinizi varsayalım. Çalışmak için 1 ayınız var. Sizlerden grup üyelerinin her birinin 100 m'lik parkurdaki hızını ve böylece grubunuzun ortalama hızını hesaplamanız, hızları gösteren bir sütun grafiği hazırlamanız, bu istatistiklere göre grubunuzun performansını değerlendirip iyileştirmek üzere kararlar almanız, grafik, yorum ve kararlarınızı içeren bir poster ile tüm süreci bize sunmanız beklenmektedir.	

Etkinlik süresince takip etmeniz gereken adımlar aşağıda verilmiştir.

1. Grubunuza bir isim veriniz.
2. Gruptaki kişilerin yarışa çıkış sırasını belirleyiniz.
3. Gruptan bir kişiyi yazıcı bir başka kişiyi süre tutucu olarak belirleyin. Yarışacak kişi sahaya çıktığında diğerleri öğretmenin düdüğüyle kronometreyi başlatır. Grup arkadaşınız bitiş noktasına vardığında kronometreyi durdurun ve kaç saniyede geldiğini belirleyip not alın.
4. Yarışlar bittikten sonra bir kâğıt alın ve kendiniz dahil tüm grup üyelerinin süresini yazın. Süreleri birler basamağına yuvarlayın.
5. Her bir grup üyesinin hızını hesaplayın ve grubunuzun ortalama hızını hesaplayın.
6. Hesaplamalarını tamamladıktan sonra grup olarak bir araya gelin ve sonuçlarınızı kontrol edin. Farklılıklar varsa nedenini araştırın ve yanlışlıklar varsa birbirinize anlatarak düzeltin.
7. Hesaplamalar bittikten sonra bireysel olarak tüm grup üyelerinin hızını gösteren bir sütun grafiği çizin. Çizimler bitince biraraya gelip birbirinizin çizimlerini kontrol edin. Son haline karar verilen sütun grafiğini size verilen kartona çizin.
8. Grup olarak kartondaki sütun grafiğini inceleyip yorumlayınız. Yorumlarınıza dayalı olarak performansınızı arttırmak için neler yapmanız gerektiğine karar verin.
9. Kartona yorumlarınızı ve aldığınızı kararları da ekleyerek bir poster hazırlayınız.
10. Poster üzerinden tüm sürecin sunumunu yapmak üzere aranızda görev dağılımı yapınız. Zaman yönetimini sağlayabilmek için kendi aranızda deneme bir sunum yapınız.
11. Sunum zamanınız geldiğinde, planlamanıza uygun bir şekilde 15 dak. içinde sunumunuzu tamamlayınız.

Başarılar diliyorum.

f. *Etkinliğin değerlendirme aracının hazırlanması:* Etkinlik değerlendirme ölçeğinde dereceli puanlama ölçeği kullanılmış olup Tablo 3'de yer verilmiştir.

Tablo 3. Yarışı-yorum Değerlendirme Ölçeği

Ölçütler	Geliştirilmeli	Kabul edilebilir	Uygun	Toplam Puan
	1	2	3	
Grup içi iş birliği				
Hız hesaplama				
Grup ortalama hızını hesaplama				
Sütun grafiği çizme				
Grafiği doğru yorumlama				
Poster ve sunum				

6. ve 7. ***Etkinliği Uygulama ve Değerlendirme:*** Okullarda açık havada etkinlik gerçekleştirilip öğrencilerin etkinlik sonunda hazırladıkları posterler ve sunumları Tablo 3'de verilen değerlendirme aracı ile değerlendirilecektir. Öğrencilerden yapılan bu etkinliğe için öz yansıtma yazmaları istenecektir.

Tartışma ve Sonuç

Bu çalışmada, 2023 Vizyon Belgesi ile gündeme gelen ve yavaş yavaş uygulamaları okulda yapılmaya başlanan TBA'larda gerçekleştirilecek etkinlikler için bir model önerisi sunulmuştur. Yapılan araştırmalarda (Akkaya, 2020; Gündoğan ve Can, 2020; Güneş ve Kılınç, 2020) dile getirilen öğretmenlerin bu konuda yetkin olmamaları sorununa bu modelin yardımcı olacağı düşünülmektedir. Söz konusu model, Matematik öğretimi bağlamında sunulmuş olup GME anlayışına dayanmaktadır. Böylece modelin sadece öğretmenlere etkinlik geliştirmelerine değil matematiği somutlaştırarak ve hayat ile ilişkilendirerek anlamlı öğrenilmesine de katkı sağlaması beklenmektedir.

Altun (1998), insanın çevreden aldığı uyarıcılara karşı soyutlama yaparak ürettiği bilgi olarak tanımladığı matematiğin, insanın evrendeki diğer olayları ve sistemleri açıklamak için bir model oluşturduğunu belirtmektedir. Dolayısı ile matematiğin soyut bilgilerden oluşan bir sistem olduğu görülmektedir. Bu sebeple okul öncesi dönemde başlayıp yükseköğretime kadar süren matematik öğretiminde soyut bilgileri somutlaştırmak öğretimi kolaylaştırmaktadır (Dağdelen, 2016). Dünyada matematik öğretim anlayışı, yaşanan gelişimlere göre değişiklik göstermektedir. Türkiye bu gelişimlerin hızını takip etmekte kimi zaman geride kalsa da değişimlere ayak uydurmaya çalışmaktadır. Modern matematik anlayışı Amerika' da 1960'lı yıllarda ortaya çıkmış Türkiye'de ise 1970'li yıllarda uygulanmaya başlanmıştır. Matematik ve fen öğretimindeki araştırmalarda 20. yüzyılın ikinci yarısındaki hızlanmalar Türkiye'de bu yüzyılın son 10 yılı ve 2000'li yıllarda ivme kazanmıştır (Tatar ve Tatar, 2008). Yaşanan gelişmeler ışığında Milli Eğitim Bakanlığı istikrarlı ve bütünsel olarak ilerlemeyi henüz gerçekleştiremese de eğitim öğretim anlamında bazı önemli adımlar atmıştır.

2005-2006 yılında öğretim programlarında yerini alan yapılandırmacı yaklaşım ile öğrenci merkezli eğitim anlayışına geçilmiştir (Aktürk, 2019, MEB, 2005). Ancak matematik derslerinde kuralların ezbere dayalı öğretimi ve öğrenimi yaklaşımının yaygın kullanımı devam etmiştir. Bu yaklaşımın avantajı ve sebepleri olarak kademeler arası geçişlerdeki merkezi sınavlar ve müfredat yoğunluğu ileri sürülmüştür. Dolayısı ile, kazanımların yaşamla ilgisi kurularak ve kuralların nedenleri ve birbiri ile ilgileri araştırılarak öğrenciye kazandırılması güçleşmiştir (Boz, 2008). 2016 yılında Türk Matematik Derneği tarafından hazırlanan rapora (Türk Matematik Derneği, 2016) göre, Türkiye'deki merkezi sınavların halen öğretimin odağında olmasının öğretmen merkezli ve ezberci öğretim anlayışının devam etmesine neden olduğunu ortaya koymaktadır.

Diğer taraftan, son yıllardaki MEB öğretim programları incelendiğinde, matematik programında daha az sayıda kavram ve sürecin anlamlı bir şekilde öğrenilmesine odaklanılmakta ve öğrenci merkezli anlayışın önemle vurgulandığı görülmektedir. Zamanla matematik öğretimi için farklı yöntemler de öğretimde kullanılmaya başlamıştır. Öğrencilerin aktif olarak öğrenme ortamına katılımlarını sağlamak ve matematik başarılarını arttırmak amacıyla aktif öğretim yöntemleri kullanılmakta, geleneksel yöntemlerin yanı sıra alternatif öğretim yöntemleri geliştirilmekte ve bilgisayar destekli öğretim, yapılandırmacı öğrenme, işbirlikli öğrenme, probleme dayalı öğrenme, drama ve oyunlarla öğrenme, kavram haritaları ile öğrenme, görselleştirme yoluyla öğrenme, tam öğrenme modeli, problem çözme yöntemi gibi alternatif öğrenme yöntemleri ve teknikleri ile ilgili çalışmalar yapılmaktadır (Özkan ve Yalçınkaya, 2012).

MEB tarafından 2023 Vizyon Belgesi ile tüm kademeler için öğrencilerin her yönüyle gelişmesine ve anlamlı öğrenmesi katkı sağlayacak bir uygulama olan TBA'ların kurulması hedeflenmiş ve pilot çalışmalar yapılmaya başlanmıştır. Bu çalışmada da matematiği günlük hayata transfer etmeye yönelik TBA'larda uygulanacak etkinlikler geliştirilmek amacıyla bir model önerisi geliştirilmeye çalışılmıştır. Yedi aşamalı bu modelin ilk aşaması öğrencinin ilgi, hazırbulunuşluk, öğrenme stili ve kavram yanılgılarının belirlendiği öğrenciyi tanıma aşamasıdır. Öğretimde geliştirilecek etkinliklerin öğrenci özellikleri ve ihtiyaçlarına dayalı olarak kurgulanması etkili öğretim ve öğrenme için vazgeçilmezdir (Tomlinson, 1999). Bu aşamayı öğrenci ihtiyaç ve özelliklerine uygun öğrenme alanının belirlenmesi, kazanımların belirlenmesi ve uygulanacak atölyeye karar verilmesi aşamaları takip etmektedir. Beşinci aşama olan etkinlik planlamada, öğrencilerin özellikle derslerde yaşadıkları zorlukları ve kavramlarla ilgili yanılgılarını gidermeye yönelik etkinliklerin hazırlanması önemlidir. Ayrıca etkinliklerde öğrencinin bilgilerini uygulayabilmesi, bilgi ve becerilerini ortaya koyabilmesi için bir ürün ve performansın ortaya çıkmasını sağlayıcı bir görev verilmesi gerekir. Etkinlik belirleme aşamasının vazgeçilmez unsurları disiplinlerarası ilişkilendirme yapılması, etkinlik ile desteklenecek yaşamsal becerilerin karar verilmesi ve gerçek hayat ile ilişkilendirilmesidir. Eğer bir konudaki önemli bilgilerin ve süreçlerin gerçekten anlaşılması isteniyorsa, gerçek hayat ile ilişkilendirmede GRASP ilkelerinin dikkate alınması önemlidir (Wiggins ve McTighe, 2005). Bu ilkelerin dikkate alındığı

durumlarda hem öğrenciler hem de öğretmenler için yapılan çalışmanın anlamlı hale geldiği, bilimsel içerikte ve testlerde karşılaşılmayan gerçekçi bir dünyada anlamanın sağlanmasına neden olduğu gözlenmiştir (Tomlinson ve McTighe, 2006; Wiggins ve McTighe, 2005). Bu durumun, öğrencilerin etkinlikler uygulanırken matematik dersinde gördükleri kazanımları günlük hayattaki problemlerin çözümünde kullanıldığını fark etmelerini sağlayacaktır. Böylece öğrencilerin matematiği günlük hayata transfer etmeleri kolaylaşacaktır. MEB 2018 İlköğretim Matematik Programında da öğrencilerin matematiği günlük hayata transfer edebilmelerinin önemli olduğu belirtilmektedir (MEB, 2018a). Bu aşamada öğretmenlere kolaylık sağlamak amacıyla etkinlik planı ve etkinlik yönerge şablonu da verilmiştir. Burada unutulmaması gereken unsurlardan birisi, yapılacak etkinlik ile öğrencilerin ortaya koyacağı performans veya ürünlerin değerlendirilmesidir. Bu amaçla bir değerlendirme aracının geliştirilmesi önerilmektedir. Değerlendirilmemiş ve dönüt verilmemiş performans veya ürünler, öğrenciler için anlamını yitiren faaliyetlerden biri haline gelmesine neden olmaktadır. Son olarak da etkinliğin uygulanması ve değerlendirilmesi aşaması gelmektedir. Tüm bu süreç, GME özellikleri olan etkinliğin gerçek hayat ile ilişkili olması, uygun materyal ve modellerin kullanılması, öğrencilerin kendi matematiksel materyallerini aktif bir şekilde oluşturması, etkileşimin sağlanması ve tüm sürecin belirlenmiş bir matematik öğrenme alanı/konusu ile ilişkili olması durumlarına uygundur (Gravemeijer, 1994; aktaran Wahyudi vd., 2017).

Okul matematiğindeki kazanımları günlük hayata transfer edebilmek kadar matematik öğretiminde yaşamsal becerileri kazanmak da önemlidir. Geliştirilen etkinliklerin öğrencilerin matematiği günlük hayata transfer etmelerinin yanı sıra analitik düşünme, yaratıcı düşünme, problem çözme, grup ile iş birliği içinde çalışma, girişimcilik, iletişim ve bilişim teknolojilerini kullanma becerileri gibi yaşam becerilerini destekleyecek şekilde hazırlanması da önemlidir. Bu sebeple, önerilen model üzerinde de gösterilmiştir. TBA, FeTeMM atölyelerinin kapsamı genişletilmiş hali olarak görülmektedir. Pekbay (2017)'ın FeTEMM etkinliklerinin öğrenci üzerindeki etkileri ile ilgili araştırmasında FeTeMM etkinlikleri ile ders işlenen öğrencilerin problem çözme, yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme gibi yaşamsal becerilerini gelişmesine katkı sağladığı görülmektedir. TBA'ların da daha kapsamlı olarak öğrencilerin yaşamsal becerileri olumlu yönde etkileyeceği düşünülmektedir. Bu sebeple, atölye kurulan okullarda etkilerin araştırılmasına dayalı araştırmaların yapılmasının önemlidir.

Geliştirilen etkinliklerin uygulanacağı atölye belli bir disiplin alanı ile ilişkilidir. Böylece öğrencilerin matematiği fen bilimleri, görsel sanatlar, müzik, spor etkinlikleri ve bilişim teknolojileri ile ilişkilendirmeleri sağlanacaktır. Disiplinler arası yaklaşımla öğretimden beklenen, öğrencilerin kendilerinin problem çözebilmeleri, farklı disiplinlerden tek başlarına çıkarım yapabilmeleri, bu doğrultuda yorum yapabilmeleri ve öğrendikleri bilgiyi farklı bir disipline transfer edebilmeleridir (Özçelik, 2015). Geliştirilen etkinliklerle öğrencilerin etkinlikle ilgili kazanımın ilişkili olduğu disiplini uygulama esnasında kendilerinin keşfetmesi hedeflenmektedir.

Önerilen modelin öncelikli hedef kitlesi öğretmenlerdir. Van der Walle, Karp ve Bay-Williams'a göre (2013) matematik öğretiminde bilgiyi aktaracak öğretmenlerin kaliteli matematik öğretimi gerçekleştirmek için matematiksel bilgilerinin derin olması, öğrencilerin matematiği nasıl öğrendiklerinin ve matematiksel gelişimlerinin nasıl olduğunun farkında olması ve öğrenmeyi arttıracak stratejiyi belirlemesi gerekir. Bunun için önce öğrencinin ön bilgilerinin ve ihtiyaçlarının belirlenmesi ve daha iyi öğrenmek için nasıl bir desteğe ve çalışmaya gerek duyduklarının anlaşılması gerekir bu sayede etkili matematik öğretimi sağlanabilir (NCTM, 2000). Bu bilgiler, modele göre öğretmenlerin TBA etkinliği geliştirebilmesi açısından da önemlidir. Zira, farklı alanlara yönelik TBA'lar için gerçek hayat ile ilişkilendirilmiş bir etkinlik belirleyebilmesi öğretmenin matematik ve matematik öğretim bilgisinin derinliği ile de ilgilidir. Çünkü, alanına ve alan öğretimi pedagojisine oldukça hâkim olan öğretmenler iyi etkinlikler hazırlayıp, etkili bir şekilde kullanabilir ve yapılan tartışmaları iyi bir şekilde yönetebilirler ve etkili bir öğretim gerçekleştirebilmektedirler (Hill, Rowan ve Ball, 2005; Hill, Blunk, Charalambous, Lewis, Phelps, Sleep ve Ball, 2008). Ayrıca modelin ilk aşaması olan öğrenciyi tanıma aşaması, öğretmenin öğrencilerinin pedagojik özelliklerinin farkında olması, onları takip etmesi ve gözlemlemesi ile mümkündür. Bu sebeplerle, öğretmenlerin etkinlikleri bireysel olarak değil zümresi ile birlikte geliştirmesi ve TBA'lerinin disiplin alanları ile ilgili bir öğretmenin de aralarında olması çok önemlidir. Benedict (2014) yapmış olduğu çalışmasında öğretmenlerin iş birliği halinde çalıştıklarında birbirlerinin görüş ve tecrübelerinden yararlandıklarını ve meslektaşlarının iyi örnekleri ile motive oldukları belirtmektedir. Meslektaş iş birliği, iyi örneklerin ortaya çıkarak hem öğretimin niteliğine hem öğretmenlerin mesleki gelişimine katkı sağlamaktadır (Darling-Hammond, Hyler ve Gardner, 2017).

Öneriler

Bu çalışma, bir model önerisi ile sınırlıdır. Araştırmacılar için, bu modelin uygulanması ve etkililiğinin değerlendirilmesine yönelik çalışmalar yapılması önerilebilir. Yapılacak uygulamaların öğrencilerin öğrenmeleri, yaşamsal becerileri ve duyuşsal gelişimleri üzerindeki etkisi incelenebilir. Öğrencilerin TBA'daki etkinliklerle matematiği günlük hayata transfer etmesi ve matematiğin diğer disiplinlerle ilişkisini fark etmesine yönelik araştırmalar yapılabilir. Çalışmalar deneysel olabileceği gibi henüz ülkemizde uygulanmaya başladığı için eylem araştırması deseninde yürütülerek ortaya çıkabilecek sorunlara çözüm oluşturacak bir araştırma temeli kurulabilir. Bunlarla birlikte, yapılacak çalışmaların ülkemizde yeni başlayan TBA uygulamalarına yön vermesi açısından hem nitel hem de nicel yöntemlerin kullanıldığı karma desende olmasının oldukça katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Uygulayıcılar açısından, öğretmenler için örnek etkinliklerin arttırılması oldukça faydalı olacaktır. Bu çalışmada sadece bir etkinlik örneği verilmiştir ancak bu modele uygun şekilde ilk ve ortaöğretim kademesinde için etkinlikler ve hatta bu etkinliklerden oluşan bir kılavuz hazırlanabilir. Bu çalışma matematik öğretimi ile sınırlı olmakla birlikte geliştirilen model her ders için kullanılabilir. Bu açıdan geliştirilen modelin bu konuda verilecek hizmet içi eğitimlere de yol gösterici olacağı düşünülmektedir.

Kaynakça

AKIN, E. ve Kudak, H. (2020). 2023 Eğitim vizyon belgesiyle oluşturulan drama ve eleştirel düşünce atölyelerinin türkçe dersi akademik başarısı üzerine etkisi. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 7(6), 58-74.

AKKAYA, C. (2020). 2023 *Eğitim vizyonu kapsamında temel eğitimde yapılacak değişikliklere ilişkin yönetici görüşleri* [Yayınlanmamış Tezsiz Yüksek Lisans Projesi]. Pamukkale Üniversitesi.

AKTÜRK, D. (2019). *Matematik öğretmenlerinin ders imecesi kapsamında geliştirdikleri stem etkinliklerine yönelik görüşlerin incelenmesi* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Osmangazi Üniversitesi.

ALTUN, M. (1998). Matematik öğretiminin amaç ve ilkeleri, A. Özdaş (Ed.) *Matematik Öğretimi* içinde (ss. 3-17). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

ANADOLU AJANSI (2019, 26 Şubat). *Okullarda tasarım beceri atölyeleri dönemi başlıyor*. https://www.aa.com.tr/tr/egitim/okullarda-tasarim-beceri-atolyeleri-donemi-basliyor/1402981

BAKİ, A. (2019). *Matematiği öğretme bilgisi* (2. Baskı). Pegem Akademi.

BARNES, H. (2005). The theory of realistic mathematics education as a theoretical framework for teaching low attainers in mathematics. *Pythagoras,* 61, 42-57.

BAYAZIT, İ. (2011). Öğretmen adaylarının grafikler konusunda bilgi düzeyleri. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi,* 10(4), 1325-1346.

BENEDİCT, C.M. 2014. *Professional learning community: Increasing efficacy for student success* [Unpublished doctoal dissertation]. The State University of New Jersey.

BOZ, N. (2008). Matematik neden zor? *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitim Dergisi,* 2(2), 52-65.

BRUNO, A. ve Espinel, M. C. (2009). Construction and evaluation of histograms in teacher training. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 40(4), 473-493.

BYBEE, R.W. (2013) *The case for STEM education: Challenges and opportunities*. NSTA press.

CAPRARO, M. M., Kulm, G. ve Capraro, R. M. (2005). Middle grades: Misconceptions in statistical thinking. *School Science and Mathematics,* 105(4), 165-174.

ÇELİK, A. ve Şahin, M. (2013) Spor ve çocuk gelişimi. *International Journal of Social Science,* 6(1), 467-478.

DAĞDELEN, S. (2016). *Ortaokul düzeyi matematik öğrenim sürecinde karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerilerinin öğretmen, öğrenci ve veli görüşlerine göre değerlendirilmesi* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Ahi Evran Üniversitesi.

DARLİNG-HAMMOND, L., M.E. Hyler, ve M. Gardner. 2017. *Effective teacher professional development.* Learning Policy Institute.

DORUK, B. K. (2010). *Matematiği günlük yaşama transfer etmede matematiksel modellemenin etkisi* [Yayınlanmamış Doktora Tezi]. Hacettepe Üniversitesi.

FREUDENTHAL, H. (1973). *Mathematics as an educational task*. D.Reidel Publishing Company.

FRİEL, S, N. ve Bright, G., W. (1996). *Building a theory of graphicacy: How do students read graphs?* Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, 1-20, New York.

GÜNDOĞAN, A. ve Can, B. (2020). *Sınıf öğretmenlerinin tasarım-beceri atölyeleri hakkındaki görüşleri. Turkish Studies*, 15(2), 851-876.

GÜNEŞ, E. ve Kılınç, H.H. (2020) Sınıf öğretmenlerinin tasarım beceri atölyelerine ilişkin görüşleri. *Turkish Studies*, 15(6), 4227-4245.

GÜVEN, B., Öztürk, T. ve Özmen, Z.M. (2015). Ortaokul sekizinci sınıf öğrencilerinin istatistiksel süreçteki deneyimlerinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 40(177), 343-363.

HİLL, H.C., Blunk, M.L., Charalambous, C.Y., Lewis, J.M., Phelps, G.C., Sleep, L. ve Ball, D.L. (2008) Mathematical Knowledge for teaching and the mathematical quality of ınstruction: An exploratory study. *Cognition and Instruction*, 26(4), 430-511, https://doi.org/10.1080/07370000802177235.

HİLL, H. C., Rowan, B., ve Ball, D. L. (2005). Effects of teachers' mathematical knowledge for teaching on student achievement. *American Educational Research Journal*, 42(2), 371-406.

İLHAN, A. ve Aslaner, R. (2019). 2005'ten 2018'e ortaokul matematik dersi öğretim programlarının değerlendirilmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 46(46), 394-415.

INGVARSON, L., Meiers, M. ve Beavis, A. (2005). Factors affecting the impact of professional development programs on teachers' knowledge, practice, student outcomes and efficacy. *Educational Policy Analysis Archives*, 13(10), 1-26.

İSTANBUL İl Milli Eğitim Müdürlüğü (2020). *Tasarım-beceri atölyeleri akademik işbirliği protokolü*. http://istanbul.meb.gov.tr/www/tasarim-beceri-atolyeleri-akademik-is-birligi-protokolu/icerik/2981.

KAYA, H. (2018). *Matematik derslerinde hayat bağlantılarının kullanımı konusunda ortaokul matematik öğretmenlerinin görüşleri* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Uşak Üniversitesi.

KAYAN, A.K. (2019). *Yüzdeler öğretiminde matematiksel modelleme etkinlikleri kullanımının öğrencilerin başarısı ve matematiği günlük hayatla ilişkilendirme becerisine etkisi* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Trabzon Üniversitesi.

KUTLU, Ö., Doğan, C.D. ve Karakaya, İ. (2010). *Öğrenci başarısının belirlenmesi: Performansa ve portfolyoya dayalı durum belirleme.* Pegem.

LAURENS, T., Batlolona, F.A., Batlolona, J.T. ve Leasa, M. (2018) How does realistic mathematics education (RME) improve students' mathematics cognitive achievement? *EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 14(2), 569-578.

MEB (2005). *İlköğretim okulu matematik dersi (6-8. sınıflar) öğretim programı*. MEB.

MEB (2018a). *Matematik dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 1,2,3,4,5,6,7 ve 8. sınıflar).* MEB.

MEB (2018b). *MEB 2023 vizyonu*. http://2023vizyonu.meb.gov.tr/doc/2023_EGITIM_VIZYONU.pdf.

MEB (2019a). *Tasarım beceri atölyeleri sunumu*. https://osmaniye.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_04/22162530_2.TBA_SUNUM.pdf.

MEB (2019b). *Tasarım beceri atölyeleri sunumu*. http://cubuk.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_05/14225638_TBA_MEB_Sunum.pdf.

MEB (2019c). *Tasarım beceri atölyeleri akademik iş birliği*. https://istanbul.meb.gov.tr/www/tasarim-beceri-atolyeleri-akademik-is-birligi/icerik/2879

MEB (2021a). *Tasarım beceri atölyesi: Okul yöneticileri, öğretmenler ve öğrenciler için rehber.* https://tba.meb.gov.tr/wp-content/uploads/2021/04/TBA-Rehber.pdf.

MEB (2021b). *Tasarım beceri atölyeleri öğretmen el kitabı.* http://ogmmateryal.eba.gov.tr/panel/upload/etkilesimli/kitap/tda/index.html#p=1

MULBAR, U. ve Zaki, A. (2018) Design of realistic mathematics education on elementary school students. *Journal of Physics: Conference Series* (1028). https://doi.org/10.1088/1742-6596/1028/1/012155.

NCTM. (2000). *Principles and standards for school mathematics*. NCTM.

ÖZÇELİK, C. (2015). *Disiplinler arası öğretim yaklaşımına dayalı hazırlanan öğretim etkinliklerinin, öğrencilerin geometrik cisimlerin hacimleri konusundaki akademik başarılarına ve problem çözme becerilerine etkisi* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Bartın Üniversitesi.

ÖZKAN, H. H. ve Yalçınkaya Y. (2012). 2000- 2011 yılları arasında eğitim fakülteleri dergilerinde yayımlanan matematik öğretimi alternatif yöntemleri ile ilgili makalelerin içerik analizi. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2 (16), 31-45.

ÖZTÜRK, Z. (2019) Tasarım ve beceri atölyelerine yönelik uygulamalar-Almanya örneği. *Milli Eğitim*, 49(227), 141-158.

PEKBAY, C. (2017). *Fen teknoloji matematik ve mühendislik etkinliklerinin ortaokul öğrencileri üzerindeki etkileri* [Yayınlanmamış Doktora Tezi]. Hacettepe Üniversitesi.

SALEH, M., Prahmana, R.C.I. ve Murni, M.I. (2018). Improving the reasoning ability of elementary school student through the ındonesian realistic mathematics education. *Journal on Mathematics Education*, 9(1), 41-54.

SEVİM, H. (2019). *Gerçekçi matematik eğitimi yaklaşımına göre tasarlanan öğrenme ortamlarının 6. sınıf öğrencilerinin başarısına etkisi* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Dicle Üniversitesi.

SOĞAT, A. (2007). *Spor yapan ve yapmayan 11–12 yaş grubu çocuklarda bazı fiziksel özelliklerin araştırılması* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Dumlupınar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kütahya.

TATAR, E. ve Tatar, E. (2008). Fen bilimleri ve matematik araştırmaları analizi- ı: anahtar kelimeler. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9 (16), 89-103.

TEMİZ, K., B. ve Tan, M. (2009). Lise 1. sınıf öğrencilerinin grafik yorumlama becerileri. *Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 31-43.

TOMLİNSON, C.A. (1999). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners*. ASCD.

TOMLİNSON, C.A. ve McTighe, J. (2006). *Integrating differentiated instruction and understanding by design: Connecting content and kids*. ASCD.

TÜRK MATEMATİK DERNEĞİ. (2016). *Rapor ve öneriler*. http://tmd.org.tr/wp-content/uploads/2016/09/TMDrapor2016orijinal.pdf

UYANIK, F. (2007). *Ortaöğretim 10. sınıf öğrencilerinin grafik anlama ve yorumlama ile kinematik başarıları arasındaki ilişki* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Balıkesir Üniversitesi.

ÜZEL, D. (2007). *Gerçekçi matematik destekli eğitimin ilköğretim 7. sınıf matematik öğretiminde öğrenci başarısına etkisi* [Yayınlanmamış Doktora Tezi]. Balıkesir Üniversitesi.

VAN DER WALLE, J., Karp, K.S. ve Bay-Williams, J.M. (2013). *Elementary and middle school mathematics: teaching developmentally* (8th Ed.). Pearson.

WAHYUDİ, M., Joharman, M. ve Ngatman, M. (2017). The development of realistic mathematics education (RME) for primary schools' prospective teachers. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research (ASSEHR),* 158, 814–826.

WİGGİNS, G. ve McTighe, J. (2005). *Understanding by design* (2nd Ed.). ASCD.

YENAL, T.H., Çamlıyer, H. ve Saracaloğlu, A.S. (1999). İlköğretim ikinci devre çocuklarında beden eğitimi ve spor etkinliklerinin motor beceri ve yetenekler üzerine etkisi. *Gazi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 4(3), 15-24.

YILMAZ, N. ve Ay, Z.S. (2016). Sekizinci sınıf öğrencilerinin histograma dair bilgi ve becerilerinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 15(4), 1280-1298.

ZAKARİA, E. ve Syamaun, M. (2017). The effect of realistic mathematics education approach on students' achievement and attitudes towards mathematics. *Mathematics Education Trends and Research*, 1, 32-40.

Ek 1. TBA Ekinlik Planı Şablonu

Ders	
Öğrenme/Alt Öğrenme Alanı	
Kazanımlar	
Disiplinler arası ilişkilendirme	
Yaşamsal Beceriler	
Gerçek hayat ile ilişkilendirme	
Araç-gereç, materyal ve malzemeler	
Hazırlık	
Süreç	
Değerlendirme	
Planın işleyişine ilişkin görüşler	

Ek 2. TBA Etkinlik Yönerge Şablonu

Ders	
Öğrenme/Alt Öğrenme Alanı	
Kazanımlar	
Yaşamsal Beceriler	
Gerçek hayat ile ilişkilendirme	
Görev	
Yönerge	
Değerlendirme	

MİLLÎ EĞİTİM DERGİSİ
YAYIN İLKELERİ

Millî Eğitim; Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanan üç aylık, hakemli, uluslararası, bilimsel bir dergidir. Şubat, mayıs, ağustos ve kasım aylarında Kış, Bahar, Yaz ve Güz olmak üzere yılda dört sayı yayımlanır.

1. AMAÇ

Eğitim ve öğretime ilişkin bilgi, uygulama, sorun ve önerilerin bilimsel düzlemde kuramsal ya da uygulamalı olarak ortaya konulmasını, tartışılmasını ve taraflara ulaştırılmasını sağlamaktır.

2. KONU VE İÇERİK

Millî Eğitim dergisinde eğitim alanındaki makalelere yer verilir. Makalelerde araştırmaya dayalı olma, alana katkı sağlama, uygulamaya ilişkin öneriler ortaya koyma, yeni ve farklı gelişmeleri irdeleme, güncel olma ölçütleri dikkate alınır. Millî Eğitim dergisinde yayımlanacak makalelerin daha önce başka yayın organında yayımlanmamış veya yayımlanmak üzere kabul edilmemiş olması gerekir.

3. YAYIN VE DEĞERLENDİRME SÜRECİ

Millî Eğitim dergisinin bir Yayın Kurulu ve Ön İnceleme Kurulu vardır. Yayımlanmak üzere gönderilen yazılar ilk olarak Ön İnceleme Kurulunca incelenir. Bu aşamada yazılar beş açıdan ele alınır:

3.1. Başvuru Şartlarına Uygunluk

6. maddede belirtilen bilgi ve belgelerin eksiksiz olarak yüklenip yüklenmediği kontrol edilir.

3.2. Derginin Yazım Kurallarına Uygunluk

Dilin doğru kullanımı ve akıcılık, imla kuralları, makale kelime sayısı, Türkçe ve İngilizce özlerdeki kelime sayıları, anahtar kelime sayıları, ifadelerin yabancı dildeki karşılıklarının doğruluğu, kaynakçanın kurallara uygunluğu vb. kontrol edilir.

3.3. Makale Şablonuna Uygunluk

Makaleler hazırlanırken DergiPark sayfamızdaki **makale şablonu** kullanılmalıdır. Yayın değerlendirme sürecinde makalenin şablon özelliklerine uygun olup olmadığına bakılır.

3.4. Derginin Kapsamına ve Bilimsel Gerekliliklere Uygunluk

Güncel eğitim uygulamalarına dönüklüğü; amaç, yöntem ve sonuç gibi temel bilimsel özellikleri taşıyıp taşımadığı, yapılan araştırmalardaki örneklemin nitelik ve

niceliği, araştırma konusunun güncel olup olmadığı, sonuç ve önerilerin eğitime katkı sağlayıp sağlamadığı vb. hususlar incelenir.

3.5. Yasal ve Etik Açıdan Uygunluk

Makalede fikir, eleştiri ve öneriler yer alabilir. Ancak bu fikir ve eleştirilerin yasal açıdan suç oluşturmaması, etik kuralları ihlal etmemesi, kişi ve kurumların saygınlığını zedelememesi gerekmektedir.

Bu şartların herhangi birini taşımadığı tespit edilen veya başvuru belgeleri eksik olan yazılar Ön İnceleme Kurulu kararıyla doğrudan reddedilir. Ayrıca alan dışı olan yazılar yani derginin adına, alanına, belleğine ve okur kitlesine uygun olmadığı düşünülen yazılar eksiksiz ve çok başarılı olsalar dahi iade edilir. Sayıca çok olan bu tür yazılar için tek tek uzun açıklamalarla ret gerekçeleri oluşturulmaz. Uluslararası bilimsel dergilerin geri bildirim yükümlülüğü yoktur.

İadeyi gerektirmeyecek ölçüde küçük eksiklikler tespit edilen yazılar için DergiPark sistemi üzerinden yeniden gönderim istenir. Sürecin takibi yazarın sorumluluğundadır. Millî Eğitim dergisi yazarlarla ve hakemlerle iletişimde DergiPark sistemini esas almaktadır. Derginin mevcut iş yoğunluğu içinde yazarlarla farklı kanallardan iletişim kurma imkânı ve yükümlülüğü bulunmamaktadır.

İncelenen makaleler gerektiğinde bilimsel bakımdan değerlendirilmek üzere Yayın Kuruluna sunulur. Yayın ilkeleri bakımından uygun bulunan makaleler intihal açısından da denetlenir. Bu amaçla makale sahipleri, uluslararası anlamda kabul gören benzerlik tarama programlarından birini (örneğin iThenticate) kullanarak oluşturulan benzerlik sonuç raporunu makale ekinde göndermek zorundadırlar. Benzerlik konusunda tüm sorumluluk yazara aittir. Sürecin sağlıklı yürütülebilmesi amacıyla Millî Eğitim dergisi tarafından benimsenen benzerlik oranı gizli tutulur. Bu oran ULAKBİM ve ilgili otoriteler tarafından önerilen oranın Yayın Kurulu tarafından değerlendirilip teyit edilmesiyle belirlenmiştir.

Tüm makaleler için Etik Kurul İzin Belgesi sunulmalıdır. Etik Kurul İzin Belgesi gerekmeyen durumlarda yazarlar bunun gerekçesini açıklayan bir belgeyi sisteme yüklemelidir. Etik Kurul İzninin alındığı kurum, tarih ve karar sayısı makalenin yöntem bölümünde belirtilmelidir. Eğer Etik Kurul İznine ihtiyaç yoksa yine yöntem bölümünde gerekçesi açıklanmalıdır. Araştırma için alınan kurumsal ya da bireysel uygulama izinleri Etik Kurul İzni yerine geçmez.

Ön İnceleme veya Yayın Kurulunca uygun bulunan makaleler, alanında ortaya koyduğu eser ve çalışmalarıyla tanınmış iki hakeme gönderilir. Kararlarda bir kabul bir ret çıkması durumunda üçüncü hakem görüşüne başvurulur. Yazı hakkında iki olumlu ya da iki olumsuz rapor alınıncaya kadar hakemlik süreci yürütülür. Bir makale için en fazla on iki hakeme kadar davet gönderilir. Bu süreçte hakemlerden sonuç alınamazsa makale iade edilir. Hakem raporları gizlidir ve beş yıl süreyle saklanır. Ön

inceleme süreci ortalama bir ay, hakem süreci ise ortalama altı ayda tamamlanır. Bazı durumlarda bu süre uzayabilmektedir. Hakemlik süreci ile ilgili ayrıntılı bilgi DergiPark sayfamızdaki "Kör Hakemlik Sistemi" bölümünde detaylı olarak anlatılmıştır.

Yazarlar; hakemlerin ve Yayın Kurulunun eleştiri, öneri ve düzeltmelerini dikkate almak zorundadır. Katılmadıkları hususlar olduğunda bunları gerekçeleri ile birlikte yazılı olarak açıklama hakkına sahiptirler. Yapılan düzeltmeler DergiPark sayfamızda yer alan Hakem Düzeltme Cetveli kullanılarak revizyon sürecinde sisteme yüklenmelidir. Yayımlanacak yazılarda Yayın Kurulu veya editörlük birimi tarafından esasa yönelik olmayan küçük düzeltmeler yapılabilir. Yayımlanan yazılardaki bulgu ve görüşlerin sorumluluğu yazarlarına aittir.

Basılan sayılar; MEB Destek Hizmetleri Genel Müdürlüğünün http://dhgm.meb.gov.tr web sayfasında, ULAKBİM ODİS ve DergiPark'ta yayımlanır.

Yazı ve fotoğraflar, kaynak gösterilerek alıntı yapılabilir.

4. YAZIM DİLİ

Yazım dili Türkçedir ancak her sayıda derginin üçte bir oranını geçmeyecek şekilde İngilizce yazılara da yer verilebilir. Yayımlanacak yazıların Türkçe özlerinin yanında İngilizce özleri de gönderilmelidir. Özler ve anahtar kelimeler -Türkçe ve İngilizce olarak- uluslararası standartlara uygun olmalıdır (Örneğin TR dizin anahtar terimler listesi, CAB Theasarus, JISCT, ERIC vb. kaynaklar kullanılabilir).

Yazılarda Türk Dil Kurumunun "Yazım Kılavuzu"nda belirtilen güncel yazım kurallarına uyulması zorunludur.

5. MAKALENİN YAZIM KURALLARI VE YAPISI

Gönderilen makaleler ulusal ve uluslararası etik kurallar ile araştırma ve yayın etiğine uygun olmalıdır.

Makalelerin, dergimizin **makale şablonu** kullanılarak aşağıda belirtilen düzene göre sunulmasına özen gösterilmelidir:

5.1. Başlık

Makalelerin bir başlığı bulunmalıdır. Başlık; Türkçe ve İngilizce olarak konuyu en iyi şekilde belirtmeli, on beş kelimeyi geçmemeli, ilk harfleri büyük olacak şekilde koyu yazılmalıdır.

5.2. Makale Türü

Makale türü başlığın altına, tamamı büyük harf olacak şekilde koyu yazılmalıdır.

5.3. Yazar Adları ve Adresleri

Yazar adları, unvanları, kurumları, adresleri, e-posta adresleri ve ORCID bilgileri belirtilmelidir.

Şablondaki biçimlendirmeye dikkat edilmelidir.

5.4. Öz

Türkçe ve İngilizce öz (anahtar kelimeler eklenerek) yapılmalıdır. İki yüz elli kelimeyi geçmemeli, yazının tümünü en kısa ve öz (özellikle çalışmanın amacını, araştırma yöntemini ve sonucunu) yansıtacak nitelikte olmalıdır. Tek paragraf ve iki yana yaslı olmalıdır. Times New Roman, 10 punto, italik, koyu, tek satır aralığında olmalıdır. Özün altında bir satır boşluk bırakılarak çalışmanın bütünlüğünü yansıtacak anahtar kelimeler verilmelidir. Bu anahtar kelimelerin tamamı küçük harfle yazılmalı (özel isimler ve büyük harfli kısaltmalar hariç), kavramlar genelden özele doğru sıralanmalıdır. Anahtar kelime sayısı 3–8 arasında olmalı, sonunda nokta kullanılmamalıdır. İngilizce öz ve anahtar kelimeler de aynı özellikleri taşımalıdır.

5.5. Makale

Makale; çalışmanın amaç, kapsam, çalışma yöntemlerini belirten bir giriş bölümüyle başlamalı; veriler, gözlemler, görüşler, yorumlar, tartışmalar gibi ara ve alt bölümlerle devam etmeli; tartışma, sonuç ve öneri bölümleriyle son bulmalıdır.

5.5.1. Ana Metin: Makale; A4 boyutunda sayfa üzerine, Times New Roman yazı tipinde, 11 punto, 1,5 satır aralığı, 1,25 paragraf girintisi ve 6 nk paragraf boşluğuna göre düzenlenmelidir. Sayfa kenarlarında 3 cm'lik boşluk bırakılmalı ve sayfalar numaralandırılmalıdır. Yazılar sekiz bin kelimeyi ve otuz sayfayı aşmamalıdır. Hakem talepleri doğrultusunda yapılacak eklemeler bu sınırlamaya dâhil değildir.

5.5.2. Ana Başlıklar: Bunlar; sıra ile özet, ana metnin bölümleri (giriş, yöntem, bulgular, tartışma, sonuç, öneriler), (varsa) teşekkür, kaynakça ve (varsa) eklerden oluşmaktadır. Ana başlıklar her kelimenin yalnızca ilk harfi büyük, diğerleri küçük harflerle, Times New Roman, 12 punto, ortalanmış ve koyu yazılmalıdır.

5.5.3. Ara Başlıklar: Tamamı koyu renk, sola dayalı, Times New Roman, 11 punto ile yazılmalıdır. Yalnızca her kelimenin ilk harfi büyük olmalı ve başlık sonlarında satırbaşı yapılmalıdır.

5.5.4. Alt Başlıklar: Tamamı koyu renk, sola dayalı, Times New Roman, 11 punto ve yalnızca başlığın ilk kelimesindeki birinci harf büyük olmalıdır. Başlık sonuna iki nokta işareti konularak yazıya aynı satırdan devam edilmelidir.

5.5.5. Şekiller: Şekiller; küçültmede ve basımda sorun yaratmayacak çözünürlükte, düzgün ve yeterli çizgi kalınlığı tercih edilerek çizilmelidir. Her şekil ayrı bir sayfada bulunmalıdır. "1"den başlamak üzere her şekil ayrı ayrı numaralandırılmalı ve her şeklin üstüne başlığı yazılmalıdır.

5.5.6. Tablolar: Şekiller gibi "1"den başlayarak ayrı ayrı numaralandırılmalı ve numaralar her tablonun üstüne başlığıyla birlikte yazılmalıdır.

Şekil ve tabloların başlıkları, kısa ve öz olmalı; her kelimenin ilk harfi büyük, diğer harfleri küçük yazılmalıdır. Gerekli durumlarda açıklayıcı dipnotlar veya kısaltmalar, şekil ve tabloların hemen altında verilmelidir.

5.5.7. Resimler: Yüksek çözünürlüklü (300 dpi), parlak ve net olmalıdır. Ayrıca şekiller için verilen kurallara uyulmalıdır.

Şekil, tablo ve resimler on sayfayı aşmamalıdır. Metin içindeki yerlerine yerleştirilmiş olarak gönderilmelidir. Bu görsellerin baskıda net çıkmayacağı düşünülmesi durumunda yazarından orijinali istenir.

5.5.8. Metin İçinde Kaynak Verme: Metin içinde kaynak vermede aşağıdaki kurallara uyulmalı ve verilen örnekler esas alınmalıdır. Kesinlikle dipnot şeklinde kaynak gösterilmemelidir.

a. Metin içinde tek yazarlı kaynaklara atıf yapılırken aşağıdaki örnekte olduğu gibi araştırıcının soyadı, eserin yayım tarihi yay ayraç içinde verilmelidir:

(Güneş, 2006) veya Güneş (2006) veya Güneş'in (2006) çalışmasına göre…

b. Metin içinde iki yazarlı kaynaklara atıf yapılırken aşağıdaki örnekte olduğu gibi araştırıcıların soyadı arasına "ve" yazılmalı, eserin yayımlanma tarihi verilmelidir:

(Can ve Gündüz, 2019) veya Can ve Gündüz (2019)

(Miles ve Huberman, 1998) veya Miles ve Huberman (1998)

Birden çok kaynağın söz konusu olduğu durumlarda kaynakların aralarına noktalı virgül (;) konulmalı ve alfabetik olarak aşağıdaki gibi yazılmalıdır:

(Aydoğdu, 2020; Köksal, 2007; Öğülmüş, 1993; Safran ve Aktaş, 2012)

c. Metin içinde üç ve daha fazla yazarlı yayınlara değinilirken ilk seferinde tüm yazar soyadlarına yer verilir, daha sonraki atıflarda aşağıdaki gibi ilk yazarın adı belirtilmeli, diğerleri için "vd." ifadesi kullanılmalıdır. Ancak kaynaklar dizininde bütün yazarların isimleri yer almalıdır:

Çepni, Ayvacı ve Bakırcı (2015) veya (Çepni, Ayvacı ve Bakırcı, 2015) (ilk atıf)

Çepni vd. (2015) veya (Çepni vd., 2015) (ikinci ve sonraki atıflar)

Dowden, Pittaway, Yost ve McCarthy, (2013) veya (Dowden, Pittaway, Yost ve McCarthy, 2013) (ilk atıf)

Dowden vd. (2013) veya (Dowden vd., 2013) (ikinci ve sonraki atıflar)

ç. Ulaşılamayan bir yayına metin içinde değinilirken bu kaynakla birlikte alıntının yapıldığı kaynak da aşağıdaki gibi belirtilmelidir. Kaynakçada sadece "aktaran" bilgisi yer almalıdır:

Köprülü (1911) (aktaran Çelik, 1998) veya (Köprülü 1911; aktaran Çelik, 1998) veya Köprülü'nün (1911) (aktaran Çelik, 1998)…

d. Kişisel görüşmelere metin içinde görüşme yapılan kişinin soyadı ve görüşme tarihi belirtilerek değinilmelidir. Ayrıca bu görüşmeler kaynaklar dizininde belirtilmelidir:

(Tarakçı, 2004)

e. Kurum ve kuruluşlara ait çalışmalar aşağıdaki şekilde belirtilmelidir.

Millî Eğitim Bakanlığı (2018) veya (Millî Eğitim Bakanlığı, 2018) ilk atıf

MEB (2018) veya (MEB, 2018) daha sonraki atıflar

5.6. Katkı Belirtme

Yazarın dışında makaleye katkısı bulunanlar varsa yazının sonunda bu isimler ayrıca belirtilmelidir.

Bir araştırma kurumu veya kuruluşu tarafından desteklenen çalışmalarda desteği sağlayan kuruluşun adı, projenin ismi, (varsa) tarih, sayı ve numarası verilmelidir.

5.7. Kaynakça

Yazının sonuna kaynaklar dizini eklenmelidir. Kaynakça, uluslararası kaynak yazım biçimlerinden APA 7'ye uygun olmalıdır. Yazar soyadlarını esas alan alfabetik sırayla aşağıdaki kurallara göre hazırlanmalıdır. Dergide yazım birliği sağlanması açısından büyük / küçük harf kullanımı aşağıda belirtilen şekilde düzenlenmelidir.

5.7.1. Süreli Yayınlar

Yazar adları, tarih, *makalenin başlığı (italik)*, süreli yayının adı (kısaltılmamalı), *cilt numarası (italik)*, (sayı numarası), sayfa numarası bilgilerine yer verilmelidir. DOI numarası varsa http ile başlayarak verilmelidir:

Öntaş, T., ve Kaya, B. (2019). *Sınıf öğretmeni adaylarının öğretim materyali tasarlama sürecinde geri bildirim verilmesine yönelik görüşlerinin incelenmesi*. Millî Eğitim, *48* (224), 59 - 73. https:// dx.doi.org/10.37669/milliegitim.648686

Maier, U., Wolf, N., ve Randler, C. (2016). *Effects of a computer-assisted formative assessment intervention based on multiple-tier diagnostic items and different feedback types*. Computers & Education, 95, 85-98. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2015.12.002

Dergi cilt, sayı ve / veya makale veya sayfa numaralarını kullanmıyorsa, eksik ögeler referanstan çıkarılmalıdır.

Bozan, M. (2004). *Bölge yönetimi ve eğitim bölgeleri kavramı.* Millî Eğitim, Kış 2004, S 161, 95-111.

5.7.2. Bildiriler

Yazar adları, tam tarih, *bildirinin başlığı (italik),* sempozyumun veya kongrenin adı, editörler, basımevi, cilt numarası, sayfa numarası, düzenlendiği yer adı bilgilerine yer verilmelidir.

Sunum, başlıktan sonra köşeli ayraç içinde açıklanmalıdır. Açıklama esnektir (örneğin "[Konferans oturumu]," "[Bildiri sunumu]," "[Poster oturumu]," "[Sözlü bildiri]", "[Konferans sunum özeti]").

Güneş Koç, R. S., ve Sarıkaya, M. (2018, 6-8 Eylül). *7. sınıf öğrencilerinin fen bilgisi dersi ışık konusundaki başarılarına ve bilgilerinin kalıcılığına bağlam temelli öğretim yöntemi, 5E öğretim modeli ve 5E ile desteklenmiş bağlam temelli öğretim yönteminin etkisinin incelenmesi* [Sözlü bildiri]. I. ILTER Uluslararası Öğrenme, Öğretim ve Eğitim Araştırmaları Kongresi, Amasya Üniversitesi, Amasya.

Rayner, A. (2005, September). *Reflections on context based science teaching: A case study of physics students for physiotherapy* [Poster presentation]. Annual UniServe Science Blended Learning Symposium Proceedings, Sydney.

5.7.3. Kitaplar

Yazar adları, tarih, *Kitap adı (Sadece ilk sözcüğün ilk harfi büyük, italik),* yayınevi bilgilerine yer verilmelidir. Şehir adı yazılmamalıdır.

Beyatlı, Y. K. (1985). *Kendi gök kubbemiz*. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Miles, M. B., ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook.* Sage Publications.

Editörlü Kitap:

Safran, M. (Edt.) (2019). *Dünya e*ğitim*ine yön verenler* (Cilt 1-2). Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Editörlü Kitapta Bölüm:

İngilizce editörlü kitaplarda "içinde" ifadesi yerine "in" kullanılmalı, yayın yeri (il) belirtilmemelidir.

Nofal, N. (2019). *Gazali.* Safran, M. (Edt.), *Dünya Eğitimine Yön Verenler I* (s 341-363). Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Author, A. A., & Author, B. B. (Year). *Title of chapter.* In A. A. Editor & B. B. Editor (Eds.), Title of book (pages of chapter). Publisher

5.7.4. Raporlar ve Tezler

Aşağıdaki açıklama ve örnekte gösterildiği şekilde verilmelidir.

Yazar adları, (tarih). *Raporun veya tezin başlığı* [yayımlanıp yayımlanmadığı, raporun veya tezin türü]. Kuruluş veya üniversite adı, bölüm, şehir adı.

Azer, H. (2017). *Millî Eğitim Bakanlığı arşiv kütüphanesindeki Osmanlı Türkçesi ile basılı eserler bibliyografyası* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Kırıkkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.

5.7.5. İnternetten Alınan Bilgiler

Yazar adı veya kurum, kuruluş adı, internette yayımlanma tarihi. Yayın başlığı (italik). İnternet adresi bilgilerine yer verilmelidir.

Bozan, M. (2004, 1 Şubat). Bölge yönetimi ve eğitim bölgeleri kavramı. http://www.yayim.meb.gov.tr

TÜBİTAK (2020, 18 Mayıs). *UBYT programı ve dergi listesi*. https://ulakbim.tubitak.gov.tr/tr/haber/tubitak-2020-ubyt-programi-ve-dergi-listesi-ilan-edildi

Bunların dışındaki alıntılar için APA 7 standartlarına uyulmalıdır. (https://apastyle.apa.org adresinden yararlanabilirsiniz.)

6. MAKALELERİN GÖNDERİLMESİ

Millî Eğitim dergisi; her şeyden önce bilime ve bilimsel yayın etiğine uygun şekilde, eğitim sistemimize katkıda bulunabilecek nitelikli çalışmaları, alanında uzman hakemlerin denetimleriyle yayımlama hedefindedir. Objektif ve kör hakemlik sistemine uygun bir değerlendirme ve yayın süreci önemsenmektedir. Bu nedenle yazarların bütün süreci DergiPark sistemi üzerinden yürütmesi ve takip etmesi gerekmektedir. Dergi ile ilgili görevlilerin kişisel e-postalarına veya derginin e-postalarına gönderilen yazılar kör hakemlik sistemine uygun olmadığı için değerlendirmeye alınmaz.

Makale göndermek için aşağıdaki dosya ve belgeler eksiksiz olarak http://www.dergipark.org.tr/milliegitim web adresinden sisteme yüklenmelidir.

İstenen Belgeler

1. Makale adı, makale türü, yazar adları, yazarların iletişim bilgileri (E-posta, telefon, görev yeri) ve ORCID bilgilerinin yer aldığı başvuru dilekçesi

2. Makalenin yazar isimli tam metni (Word dosyası formatında)

3. Makalenin yazar isimsiz tam metni (Word dosyası formatında)

4. Benzerlik raporu (PDF formatında, raporun tamamı)

5. Telif Hakkı Devir Formu

6. Etik Kurul İzin Belgesi (Etik Kurul İzni gerekmiyorsa gerekçesini bildiren açıklama)

Makale gönderen yazarlar, Millî Eğitim dergisi yayın ilkelerinde belirtilen tüm şartları kabul etmiş sayılır.

PUBLICATION PRINCIPLES OF THE JOURNAL OF NATIONAL EDUCATION

The Journal of National Education, a refereed scientific journal, is published quarterly by The Ministry of National Education. The Journal is published quarterly in February, May, August and November as winter, spring, summer and fall issues.

1. OBJECTIVE

The aim is to provide the information, practices, problems and suggestions regarding education and training are presented, discussed and delivered to the related parties, theoretically or practically, on a scientific level.

2. SUBJECT AND CONTENT

The journal of National Education includes articles in the field of education. In the articles, the criteria of being research-based, contributing to the field, making suggestions for implementation, examining new and different developments, and being up-to-date are taken into consideration.

Manuscripts must not have been previously published or accepted for publication in other media.

3. PUBLISHING AND REVIEW PROCESS

Articles are reviewed by the Editorial Board and the Pre-Review Board of the journal. The submitted articles are first evaluated by the Pre-Review Board. At this stage, the articles are handled from five angles;

3.1. Compliance with Application Requirements

It is checked whether the information and documents specified in Article 6 have been uploaded completely.

3.2. Compliance with the Writing Rules of the Journal

Correct use of language and fluency, spelling rules, article word count, number of words in Turkish and English abstracts, number of keywords and compatibility of foreign language equivalents, rules of bibliography etc. are controlled.

3.3. Compliance with the Article Template

While the articles are being prepared, the article template on our DergiPark page should be used. In the evaluation process, it is checked whether the article is suitable for the template features.

3.4. Compliance with the Scope of the Journal and Scientific Requirements

Whether it has basic scientific article features such as its purpose, method and result, quality and quantity of the sample of the research, whether the research subject is up-to-date, and suggestions contribute to education, etc. matters are examined.

3.5. Legal and Ethical Compliance

The article may contain ideas, criticisms and suggestions. However, these ideas and criticisms should not constitute a legal crime, violate ethical rules, and damage the dignity of individuals and institutions.

Articles that are found not to meet any of these conditions or whose application documents are missing are directly rejected with the decision of the Pre-Review Board. In addition, articles that are out of the field, namely the articles which are incompatible with the journal's name, subject area, memory and readership, are returned even if they are complete and very successful. Reasons for refusal are not created with long explanations one by one for such articles that are too numerous. International scientific journals have no feedback obligation.

For the manuscripts that have detected minor deficiencies that do not require a return, a resubmission is requested through the DergiPark system. Follow-up of the process is the author's responsibility. Correspondence with the authors and referees related to the Journal of National Education is carried out through the DergiPark system and there is no opportunity or obligation to communicate with each author through different channels within the current workload.

The reviewed articles are submitted to the Editorial Board for scientific evaluation when necessary. These articles appropriate for publication principles are also checked for plagiarism. For this purpose, the article owners have to send the similarity report created using one of the internationally accepted similarity screening programs (eg iThenticate) in the attachment of the article. All responsibility for similarity belongs to the author. The similarity rate accepted by the National Education Journal is kept confidential in order to carry out the process in a healthy way. This rate has been determined by the Editorial Board by the evaluation and confirmation of the rate proposed by ULAKBİM and the relevant authorities.

An Ethics Committee Permit must be submitted for all articles. In cases where an Ethics Committee Permission Document is not required, authors must upload a document explaining the reason for this to the system. The institution, date and number of decisions from which the Ethics Committee was obtained should be specified in the method section of the article. If there is no need for Ethics Committee Permission, the justification should be explained in the method section. Institutional or individual application permissions obtained for the research do not replace Ethics Committee Permission.

Articles approved by the Pre-Review or Editorial Board are sent to two qualified referees who are well known in the field with their works. In the event of an acceptance and a rejection in the decisions, the third referee opinion is taken. The refereeing process is carried out until two positive or two negative reports received about the article. Invitations are sent to a maximum of twelve referees for an article. If there is no result from the referees in this process, the article is returned. Referee reports are confidential and kept for five years. The pre-review process takes an average of one month, and the referee process takes an average of six months. In some cases, this period may be longer. Detailed information about the referee process is explained in detail in the "Blind Referee System" section of the DergiPark Page.

Authors should take into consideration the criticism, corrections and suggestions by the referees and the Editorial Board. If there is a disagreement by the author, he/she has a right to explain it with justifications. The corrections made must be uploaded to the system during the revision process using the Referee Correction Chart on our DergiPark page. The Editorial Board or editorial unit has the right to make minor corrections, which do not change the whole meaning. The responsibility of the findings and opinions in the published articles belongs to their authors.

Printed issue is published on the Internet at http://dhgm.meb.gov.tr and ULAKBIM ODIS and DergiPark.

Text and photos can be quoted by showing the source.

4. LANGUAGE of WRITING

Articles must be submitted in Turkish. However, papers in English can be published if they do not exceed one-third of the whole articles of the journal. Both Turkish and English abstracts of the article are required. Abstract and keywords -both Turkish and English- must comply with international standards (for example; keywords list in TR Index, CAB Theasarus, JISCT, ERIC etc. sources can be used)

The writing guidelines by the Turkish Language Institution must be followed in articles.

5. WRITING RULES AND STRUCTURE OF ARTICLE

Submitted articles must comply with national and international ethical rules and research and publication ethics.

The following rules using our journal's article template must be taken into consideration:

5.1. Title

Articles must have a title. It should indicate the subject in the best way in Turkish and English, should not exceed fifteen words, should be written in bold with the first letters capitalized.

5.2. Article type

It should be written in bold, all capital letters under the title.

5.3. Author name(s) and addresses

Author names, titles, institutions, addresses, e-mail addresses and ORCID information should be specified.

Formatting in the template should be considered.

5.4. Abstract

Turkish and English abstract (adding keywords) should be made. Abstracts should not exceed two hundred and fifty words, and should reflect the entire article in the shortest and most concise manner (especially the purpose of the study, research method and result). It should be one paragraph and justified. It should be written with Times New Roman, 10 font, italic, bold, single line spacing. Keywords that reflect the integrity of the work should be given by leaving one blank line under the abstract. All of these keywords should be written in lowercase (except for proper names and capitalized abbreviations), and concepts should be listed from general to specific. The number of keywords should be between 3 and 8, no full stop should be used at the end. English abstract and keywords should have the same characteristics.

5.5. Article

Article should start with an introductory part that specifies the purpose, scope and methods of the study. It should continue with intermediate and sub-sections such as data, observations, opinions, comments, discussions and it should end with discussion, conclusion and suggestion sections.

5.5.1. Main Text: The article should be written on A4 size page, with 1.5 line spacing and 11 font size in Times New Roman, with 1.25 paragraph indentation and 6 nk paragraph spacing. 3 cm space should be left at the edges of the pages and the pages should be numbered. The articles should not exceed eight thousand words and thirty pages. Additions to be made in line with referee requests are not included in this limitation.

5.5.2. Main titles: These are consist of abstract, sections of the main text (introduction, method, findings, discussion, conclusion, suggestions), acknowledgments (if any), bibliography and (if any) annexes. Main titles should be written in capital letters only the first letter of each word, the others in lowercase, Times New Roman, 12 pt, centered and bold.

5.5.3. Minor titles: It should be written in bold, left-justified, Times New Roman, 11 font size. Only the first letter of each word should be capitalized and a carriage return should be placed at the end of the title.

5.5.4. Subtitles: All should be written in bold, left-justified, Times New Roman, 11 font size and only the first letter in the first word of the title must be capital. The text should be continued on the same line with a colon at the end of the title.

5.5.5. Figures: Figures should be drawn with a resolution that will not cause any problem in reduction and printing, and by choosing a smooth and sufficient line thickness. Each figure should be on a separate page. They should be numbered starting from "1", each figure should be numbered separately and a title should be written on each figure.

5.5.6. Tables: Like figures, they should be numbered separately starting from "1" and the numbers should be written on each table with its title.

Titles of figures and tables should be concise and the first letter of each word should be capitalized and the other letters should be written in lowercase. When necessary, explanatory footnotes or abbreviations should be given just below the figures and tables.

5.5.7. Images: It should be high resolution (300 dpi), bright and clear. In addition, the same rules for figures are applied.

Figures, tables and images should not exceed ten pages. Must be sent embedded in the text. If these images are thought to not be clear in printing, the original one is asked from the author.

5.5.8. Citing References In The Text: While giving references in the text, the following rules should be followed and the examples given should be taken as basis. The source should not be given in the form of a footnote.

a. For single author, last name should be followed by publication date in parenthesis:

(Güneş, 2006) or Güneş (2006) or according to the study of Güneş (2006) ...

b. When citing references with two authors in the text, "and" should be used between the surnames of the researchers as in the example below, and the publication date of the work should be given:

(Can and Gündüz, 2019) or Can and Gündüz (2019)

(Miles and Huberman, 1998) or Miles and Huberman (1998)

For multiple references, semi-column (;) should be used between the references and they should be written alphabetically as follows:

(Aydoğdu, 2020; Köksal, 2007; Öğülmüş, 1993; Safran and Aktaş, 2012)

c. While the publications with three or more authors are mentioned in the text, all the author's surnames are included for the first time, in the following citations, the

name of the first author should be specified as follows, for the others "et al." statement should be used. However, the names of all authors should be included in the resource directory:

Çepni, Ayvacı and Bakırcı (2015) or (Çepni, Ayvacı & Bakırcı, 2015) (first citation)

Çepni et al. (2015) or (Çepni et al., 2015) (second and subsequent references)

Dowden, Pittaway, Yost, & McCarthy, (2013) or (Dowden, Pittaway, Yost, & McCarthy, 2013) (first citation)

Dowden et al. (2013) or (Dowden et al., 2013) (second and subsequent references)

ç. When citing an unreachable publication in the text, the source from which the citation was made should be specified as follows. Only "citing" information should be included in the bibliography:

Köprülü (1911) (cited in Çelik, 1998) or (as cited in Köprülü, 1998) or Köprülü's (1911) (as cited in Çelik, 1998)…

d. Personal interviews should be mentioned in the text by indicating the surname and date of the interview. In addition, these interviews should be specified in the bibliography.

(Tarakçı, 2004)

e. Studies of institutions and organizations should be stated as follows.

Ministry of National Education (2018) or (Ministry of National Education, 2018) first reference

MEB (2018) or (MEB, 2018) later citations

5.6. Contributions

If there are contributors other than the author, these names should also be stated at the end of the article.

In studies supported by a research institution or organization, the name of the organization providing support, the name of the project, date (if any), number and number should be given.

5.7. References

References list should be added at the end of the article. The bibliography should be in accordance with APA 7, one of the international reference writing styles. It should be prepared in alphabetical order based on the surnames of the authors according to the following rules. The use of uppercase / lowercase letters should be arranged as follows in order to ensure spelling uniformity in the journal.

5.7.1. Periodicals

Author names, date, title of the article (*italic*), name of the periodical (not abbreviated), volume number (*italic*), (issue number), page number information should be included. If there is a DOI number, it should be given starting with http:

Öntaş, T., & Kaya, B. (2019). *Examining the opinions of elementary teacher candidates about giving feedback in the process of teaching material design*. Millî Eğitim, *48* (224), 59-73. https://dx.doi.org/10.37669/milliegitim.648686

Maier, U., Wolf, N., ve Randler, C. (2016). *Effects of a computer-assisted formative assessment intervention based on multiple-tier diagnostic items and different feedback types*. Computers & Education, 95, 85-98. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2015.12.002

If the journal does not use volume, issue and / or article or page numbers, missing items should be excluded from the reference.

Bozan, M. (2004). *Bölge yönetimi ve eğitim bölgeleri kavramı.* Millî Eğitim, Kış 2004, S 161, 95-111.

5.7.2. Presentations

Author names, full date, *title of the paper* (*in italics*), name of the symposium or congress, editors, printing house, volume number, page number, place name information should be included.

The presentation should be explained in square brackets after the title. The description is flexible (eg "[Conference session]," "[Paper presentation]," "[Poster session]," "[Oral presentation]", "[Conference presentation summary]").

Güneş Koç, R. S., and Sarıkaya, M. (2018, 6-8 September). *Investigation of the effect of context-based teaching method supported 5E, 5E teaching method and context-based teaching method on the success of 7th grade students in science lesson and the permanence of their knowledge* [Oral presentation]. I. ILTER International Learning, Teaching and Education Research Congress, Amasya University, Amasya.

Rayner, A. (2005, September). *Reflections on context based science teaching: A case study of physics students for physiotherapy* [Poster presentation]. Annual UniServe Science Blended Learning Symposium Proceedings, Sydney.

5.7.3. Books

Author name(s), date, *Book title (first letters in capital case, in italic*), publisher information should be included. City name should not be written.

Beyatlı, Y. K. (1985). *Our own sky dome.* Ministry of National Education Publications.

Miles, M. B., ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook.* Sage Publications.

Book with Editor:

Safran, M. (Edt.) (2019). *Those who direct the world education* (Vol 1-2). Ministry of National Education Publications.

Chapter in an Edited Book

In English-edited books, "in" should be used and the place of publication (province) should not be specified.

Nofal, N. (2019). *Gazali.* Safran, M. (Edt.), *Dünya Eğitimine Yön Verenler I* (s 341-363). Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Author, A. A., & Author, B. B. (Year). *Title of chapter*. In A. A. Editor & B. B. Editor (Eds.), Title of book (pages of chapter). Publisher.

5.7.4. Reports and Theses:

It should be given as shown in the explanation and example below.

Author name (s), date, report or thesis title [if published or unpublished and type of report or thesis]. Institution or university name, department, place.

Azer, H. (2017). *Bibliography of printed works in Ottoman Turkish in the archive library of the Ministry of National Education* [Unpublished master's thesis]. Kırıkkale University, Institute of Social Sciences, Kırıkkale.

5.7.5. Internet References

Author name or institution name, date of publication on the internet. *Title of the publication (in italics*). Internet address should be included.

Bozan, M. (2004, 1 Şubat). *District management and educational districts concept*. http://www.yayim.meb.gov.tr

TÜBİTAK (2020, 18 Mayıs). *UBYT program and journal list*. https://ulakbim.tubitak.gov.tr/tr/haber/tubitak-2020-ubyt-programi-ve-dergi-listesi-ilan-edildi

For quotations other than these, APA 7 style should be used. (You can use the address https://apastyle.apa.org/products/publication-manual-7th-edition)

6. ARTICLE SUBMISSION

Millî Eğitim Dergisi aims to publish qualified studies that can contribute to our education system, in line with science and scientific publication ethics, under the supervision of expert referees. An objective evaluation and publication process in accordance with blind referee system is considered important. For this reason, the authors must follow the whole process through the DergiPark system. Articles sent to the journal's personal e-mails or e-mails of the journal are not considered because they are not suitable for the blind review system.

In order to submit an article, the following files and documents should be uploaded to the DergiPark system at the web site of http://www.dergipark.org.tr/milliegitim.

Required Documents

1. Letter of Application containing article name, article type, author names, authors' contact information (E-mail, telephone, place of duty) and ORCID.

2. Full text of the article with the name of the author (in Word file format)

3. Full text of the article without the name of author (in Word file format)

4. Similarity report (full report in PDF format)

5. Copyright Transfer Form

6. Ethics Committee Permission

The authors who submit the article are deemed to have accepted all the conditions stated in the publication principles of Millî Eğitim Dergisi.